МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (86)

28 февраля 2021

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. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:
- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.02.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 58.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2021

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

№ 1 (86)

28 February 2021

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. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.02.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 58.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2021

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

Абдиев Б. ... 16
Абдулаев М.А. ... 267
Абдулаева Р.Н. ... 143
Абдуллаева Н.А. ... 190
Абиева Н.М. ... 53
Абрамова Е.К. ... 399
Аветисян А.Д. ... 27
Агаларова Р.И. ... 143
Акбаш В.А. ... 354
Акишина Е.М. ... 29
Аксанова Е.В. ... 145
Алексеев А.В. ... 416
Алиев М.А. ... 179
Алиева Ш.А. ... 419
Амчиславская Е.Ю. ... 194
Аносова А.А. ... 368
Антонов А.Ю. ... 5
Антропова О.Н. ... 104
Анурова О.М. ... 385
Анурова Т.А. ... 182
Арсакаева Х.С. ... 188
Асильдерова М.М. ... 270
Ахмедова Э.М. ... 184
Ахметшина Ю.В. ... 55

Б

Балабанова Е.А. ... 223, 227
Басова Е.А. ... 449
Бахвалова С.Б. ... 96
Башкова Л.Р. ... 402
Бедирханов С.А. ... 331
Безменова Л.Э. ... 370
Бекова М.Р. ... 421
Блок О.А. ... 206
Богомольный М.С. ... 208
Болтаева Л.Ш. ... 74
Бондарь К.М. ... 120
Боргояков В.А. ... 291
Бузни В.А. ... 81
Булуева Ш.И. ... 190
Бурцева Г.В. ... 196
Быкова А.Д. ... 354

В

Ван Бо ... 129
Ван Хуа ... 433
Ван Цзоу Ин ... 352

Г

Гаджимурадова Х.М. ... 439
Гасанова К.М. ... 388
Гасанова Р.Р. ... 388
Гемаддиев Д.И. ... 211
Голошумова Г.С. ... 71
Гончарова М.С. ... 227
Горбунова И.Б. ... 223, 227, 231, 235, 238
Горбунова О.Ф. ... 46
Гордеева Т.А. ... 402
Горобец Д.В. ... 186
Гузуева Э.Р. ... 77, 85
Гурушкин П.Ю. ... 356
Гусев А.Ю. ... 131
Гусева К.Н. ... 102
Гусейханова З.С. ... 372

Д

Давлетбаева А.Ф. ... 405, 407
Дамбаа Ш.В. ... 293
Даурбекова Х.Х. ... 421
Дворниченко А.С. ... 9
Делий П.Ю. ... 173
Дельвиг Н.А. ... 58
Дёмина К.Б. ... 196
Джалалова Л.Е. ... 145
Джамалова М.К. ... 439
Джамалудинова Х.Г. ... 374, 409
Джемалдинова М.Ю. ... 188
Дмитриева В.С. ... 241
Добря М.Я. ... 46
Долгушев Е.В. ... 79
Доминова Т.Н. ... 199
Донская Н.А. ... 11
Дракина И.К. ... 241
Дубова М.А. ... 411
Дудаев Г.С.-Х. ... 109
Дудковская Е.Е. ... 243
Дунин В.С. ... 120
Дутова Н.В. ... 295
Дюгаева И.Д. ... 370

Е

Ежкова В.А. ... 299
Елизова Е.И. ... 18
Еманова С.В. ... 102
Ерина И.А. ... 81
Ермолова В.С. ... 14
Есикова Т.В. ... 133
Ефименко В.Н. ... 79
Ефимов А.А. ... 32

Ж

Жамборов А.А. ... 77
Жигалова Г.Г. ... 27
Жораева Г.Т. ... 16
Жулидов С.Б. ... 332
Жураковская В.М. ... 136
Журтов А.Б. ... 188, 192

З

Забоева М.А. ... 18
Заирбекова Н.И. ... 83
Золотова М.В. ... 332
Зритнева Е.И. ... 34
Зритнева С.В. ... 34
Зулпукаров К.З. ... 423

И

Иванова Н.Я. ... 385
Ивашкина Т.А. ... 272
Измайлова Т.С. ... 335
Ионкина Е.С. ... 326
Ирхина И.В. ... 182
Исаева Н.Н. ... 246
Исламова Л.Я. ... 390
Исламова М.Я. ... 390

К

Калинин С.В. ... 62
Кан Инань ... 314
Каратаева Н.А. ... 18
Караулов М.А. ... 36
Карпунин Д.В. ... 122
Картузова М.В. ... 337
Каурова Е.М. ... 22
Каюда Е.Н. ... 125
Кибакин С.В. ... 127
Кириллова Е.О. ... 427
Киселева Э.М. ... 96
Климай Е.В. ... 171
Клыкова Л.А. ... 396
Князева Н.В. ... 377
Ковальчук Л.П. ... 379
Ковязина И.В. ... 71
Комарова Н.И. ... 102
Конакбаев Е.М. ... 159
Коренева М.Р. ... 22
Корж А.А. ... 81
Корж Т.Н. ... 58
Коркмазов А.В. ... 87
Коцкович А.В. ... 114
Кочеров Ю.Н. ... 32
Кошелева А.Л. ... 381
Кривых С.В. ... 136
Кригер Е.И. ... 301
Крюкова Е.В. ... 305
Кузнецов И.Б. ... 248
Кумар Т.С. ... 280
Купцова Н.Е. ... 309
Курбанова Э.М. ... 339
Кучмезов Р.А. ... 85

Л

Ламина А.Т. ... 317, 358
Ларина Н.А. ... 201
Ларионова М.А. ... 250
Левченко А.А. ... 62
Лещишин В.С. ... 150
Линь Лимэй ... 413
Лозовский А.М. ... 147
Лоскина М.Н. ... 7
Лукаш Д.Н. ... 223
Лун Чжичао ... 435
Лях Е.Ф. ... 449

М

Магомедов Д.М. ... 442
Магомедов Р.Р. ... 150
Магомедова М.М. ... 339
Мадаев У.М. ... 155
Мазанаев Ш.А. ... 445
Майковская Л.С. ... 214
Майорова Г.В. ... 445
Макарова Е.А. ... 311
Макеев А.А. ... 114
Макеева В.С. ... 42
Малолеткова А.В. ... 282
Малютина Е.Л. ... 201
Мамалова Х.Э. ... 192, 275
Мартазанов А.М. ... 392
Мартазанова Х.М. ... 392
Мартьянова Т.В. ... 332
Матулова Т.В. ... 216
Монгуш И.И. ... 25
Моргун И.Н. ... 150
Морозов В.А. ... 64
Муратова А.С. ... 285
Муратова Л.В. ... 285
Мусаева Э.Ш. ... 179
Мутусханова Р.М. ... 77

Н

Нальгиева И.А. ... 190
Наумова Ю.А. ... 107
Никитин В.Я. ... 252
Никитин З.Н. ... 254
Никитин И.В. ... 252
Нурахмедова З.В. ... 445

О

Ованесян Л.Г. ... 396
Овченко У. ... 437
Олехнович О.Г. ... 447
Олешкевич К.И. ... 204
Орлова К.С. ... 285
Остякова Г.В. ... 71

П

Павлов М.С. ... 257
Павлова О.А. ... 66, 93
Панкова А.А. ... 227, 231, 235, 238
Панова Н.Г. ... 175
Пашина С.А. ... 184
Перлина Л.В. ... 196
Петрова С.А. ... 394
Пиговаева Н.Ю. ... 159, 280
Писарев Л.В. ... 360
Плиева А.О. ... 85, 87
Поляков Е.А. ... 259
Полякова И.Г. ... 104
Поминова О.Л. ... 246
Потешкина О.И. ... 165
Принципалова О.В. ... 322

Р

Рабаданова М.А. ... 329
Раджабов И.М. ... 155
Рачковская Н.А. ... 79
Рашидова Д.Т. ... 199
Ри К.К. ... 341
Романов А.Б. ... 39, 89
Рудакова Т.А. ... 104
Рукавишников В.С. ... 341
Рукавишникова О.И. ... 451
Рыков О.В. ... 218
Рымкевич О.В. ... 114
Рытов Д.А. ... 177
Рясов А.А. ... 27

С

Сабинина Н.Н. ... 261
Сабиралиева З.М. ... 423
Савельева А.Е. ... 162
Савельева И.В. ... 96, 162
Савинова А.Е. ... 116
Саенко Л.А. ... 157
Сайфуллина Г.Ф. ... 282
Салахбеков А.П. ... 192
Самарская А.В. ... 109
Саркисян О.Б. ... 411
Сафина З.М. ... 453
Свирина М.Н. ... 214
Седова С.Б. ... 282
Семиколенова М.Н. ... 104
Сибирякова С.Н. ... 344
Скрипко П.Б. ... 120
Скулкин А.А. ... 277
Сорокопуд Ю.В. ... 194
Стенюшкина Т.С. ... 165
Степанова В.Е. ... 323
Страбыкин А.Г. ... 264
Су Ливэй ... 319
Султанбаева К.И. ... 46
Султанов Д. ... 16
Сун Юй ... 346
Суржиков В.Ф. ... 99
Суртаева Н.Н. ... 243

Т

Таракчи В. ... 16
Теницкий С.В. ... 157
Тинькова З.С. ... 42
Томилин А.Н. ... 116
Тудуева А.К. ... 363
Тюменцева Е.В. ... 326

У

Ульянова Е.С. ... 322
Умалатова З.М. ... 179
Усманова З.А. ... 449
Усманова С.Г. ... 282

Ф

Фаткуллина Ф.Г. ... 405
Федак Е.И. ... 39
Филь Т.А. ... 107

Х

Хагай В.В. ... 44
Хагай В.С. ... 44
Хайбулаева М.М. ... 425
Халиев М.С-У. ... 87
Харламов О.С. ... 326
Харламова Н.В. ... 326
Хомутникова Е.А. ... 102
Хромова А. ... 138
Хромых В.С. ... 93
Хуан Шаофэй ... 365

Ц

Цакаева Х.Б. ... 118
Ци Ялунь ... 349
Цибикова О.А. ... 250

Ч

Чеснокова Н.Е. ... 49
Чжан Хуаи ... 221
Чжу Цзясюань ... 91
Чумакова Е.Н. ... 204
Чэнь Хэчжоу ... 451

Ш

Шан Цзиньюй ... 111
Шепель С.М. ... 140
Шепшинская И.М. ... 167
Шереметьева Е.С. ... 413
Шумакова Е.В. ... 32

Щ

Щербанева А.В. ... 51

Ю

Юнусова Е.Б. ... 396

Я

Янкубаева А.С. ... 363
Ярных В.И. ... 68
Ярославцева А.В. ... 194
Ясинская О.Л. ... 223
Яшков А.В. ... 66

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 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-5-7

***Antonov A.Yu.**, teacher, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: sanya.a23@mail.ru*

LEXICAL METHODS OF EDUCATIONAL TEXTS PROCESSING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS A FACTOR INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDENTS' KNOWLEDGE ASSEMBLY. The article reveals the problem of analysis and understanding of methods that allow increase of effectiveness of the studied educational topics within the framework of the educational process. The idea of the relevance of methods based on the processing of students' works is substantiated. This direction is complemented by the consideration of models used abroad as well as being implemented in a general educational discipline of a specific educational process. The article underlines the presence of achievements in the field of research of the educational process, which also requires experimental work. Lexical, controlled and partially controlled methods that expand the range of texts that could be analyzed are brought up for discussion. The article presents an analysis of the methods, listed above, in particular, lexical, the use of which brings students closer to the planned results of education. The article formulates the features that reflect the pecularity of the technology of texts' semantic analysis as a tool for diagnosing the quality of knowledge possessed by students. The work draws a conclusion about ensuring a deeper assimilation of knowledge by students through the use of information technologies in the processing of educational texts in the field of education.

Key words: **information technologies, lexical methods, semantic analysis, three-stage model of educational texts processing.**

***А.Ю. Антонов**, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: sanya.a23@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ

В статье раскрывается проблема анализа и понимания лексических методов, позволяющих в рамках образовательного процесса повысить эффективность изучаемых учебных тем. Обосновывается мысль о значимости методов, основанных на обработке письменных работ студентов. Данное направление дополняется также рассмотрением моделей, реализованных за рубежом, а также в конкретном учебном процессе по общеобразовательной дисциплине. В статье подчеркивается наличие достижений в области исследований учебного процесса. На обсуждение выносятся лексические методы, расширяющий спектр текстов, которые могут быть подвергнуты анализу. Использование лексического метода приближает студентов к планируемым результатам образования. В статье сформулированы особенности, отражающие специфику технологии семантического анализа текстов как инструмента диагностики качества усвоения знаний обучаемыми. Представленный материал позволяет сделать вывод об обеспечении более глубокого усвоения знаний студентами посредством применения информационных технологий в обработке учебных текстов в области образования.

Ключевые слова: **информационные технологии, лексические методы, семантический анализ, трехстадийная модель обработки учебных текстов.**

Последние достижения в области информационных технологий и педагогики открывают новые возможности для исследователей и работников в сфере образования. В нашем конкретном случае речь идет об анализе письменных работ обучаемых, иначе говоря – текстах. В нашем исследовании мы рассмотрим базовый метод обработки письменных работ, имеющих отношение к образовательному процессу: лексический, расширяющий спектр текстов, которые могут быть подвергнуты анализу. Чтобы проиллюстрировать данный метод, нами были проанализированы текстовые работы обучаемых первого курса среднего специального учебного заведения, чья программа соответствует старшим классам общеобразовательной школы. Результаты исследования показывают, что обучаемые, использовавшие компьютерные методы обработки текстов, демонстрируют более высокие результаты, при этом тратя равное время с группой, выполняющей классические послетекстовые задания для закрепления пройденного материала. Делаются выводы о том, что применение информационных технологий обработки учебных текстов в области образования может как обеспечить более глубокое усвоение знаний обучаемыми, так и быть подспорьем в организации монологических высказываний обучаемыми.

На современном этапе активно ведутся исследования в области педагогики, ставящие своей задачей поиск новых средств, позволяющих лучше анализировать и понимать образовательный процесс. Актуальность данной проблемы обусловлена двумя основными факторами: во-первых, у педагога есть доступ к содержательным, релевантным для обучения текстовым данным. Здесь речь идет о таких источниках, как онлайн-форумы, лекции, эссе обучаемых, социальные сети, электронные письма. Во-вторых, лингвисты и педагоги все чаще прибегают к использованию детализированных инструментов, которые можно применять для количественного анализа текстовых данных [1]. Доступность данных и их корреляция с аналитическими методами могут значительно расширить возможности исследователя в разработке новых образовательных технологий проверки научных гипотез, увеличить достоверность и репрезентативность исследований и оптимизации времени, затрачиваемых на выполнение учебных задач. В своей работе американские ученые Райх, Тингли, Ледер-Луис, Робертс и Стюарт [2] использовали автоматический анализ текста, чтобы в рамках онлайн-занятий определить, какие темы интересуют студентов. Этот метод универсален и способен выполнить диагностическую функцию при формировании содержания учебных дисциплин. Мы же используем метод семантического анализа, чтобы проверить, отличаются ли показатели успеваемости обучающихся в лучшую или худшую сторону в зависимости от исходных данных, наша задача – определить, существует ли зависимость оценки от количества слов текста образца, зафиксированных в работах учеников. Вслед за вышеперечисленными учеными подробнее разберем особенности лексических методов обработки учебных текстов. Лексические методы наиболее эффективны при анализе небольших документов, таких как студенческое сочинение или эссе, обработка текстов проводится в ручном режиме, позволяя тщательно изучить материал, что необходимо педагогу. К этой группе относится, в частности, семантический онлайн-анализ,

использованный нами при проведении эксперимента. Похожее исследование было проведено С.Р. Бейкером, хоть и было основано на политических заметках в новостных изданиях [3]. В рамках лексического метода может быть задействован такой инструмент, как нейросеть. Наиболее эффективная при обработке больших информационных массивов, гипертекстов нейросеть способна значительно расширить охват документов, рассматриваемых исследователем. Ученые Келли, Олни, Доннелли, Нистранд и Д'Мелло использовали лексический метод, чтобы создать генератор вопросов по одной из учебных дисциплин путем построения модели, основанной на наборе учителем заданных вручную вопросов [4]. Не все лексические методы отличаются высокой точностью, однако ввиду своей описательной и гипотезообразующей сущности подходят исследователям, изучающим темы, которые находятся на стыке педагогики и психологии. В пример можно привести ученых Битти, Лалиберте и Ореопулоса, которые занимались вопросом успеваемости студентов первого курса университета [5]. Подводя небольшой итог вышесказанному, автор отмечает перспективность лексического метода в рамках проведения исследований в сфере педагогики. Приведем в пример трехстадийную модель обработки учебных текстов, которая была успешно использована в учебном процессе и позволила повысить успеваемость обучаемых [6; 7]. Суть модели заключается в следующем: на первом этапе/стадии, используя средства ИКТ, ищется семантическое ядро предлагаемого для усвоения текста, выявляются ключевые понятия. На втором этапе, или второй стадии облако тегов используется для построения так называемых концепт-карт. Наконец, на третьем этапе, третьей стадии осуществления модели концепт-карты используются для освоения разговорных тем.

Разберем лексические методы подробнее: использование нейросети позволяет проводить работу в условиях дефицита времени, отведенного на классификацию данных, иными словами, когда текстов чрезвычайно много, а сроки максимально сжаты. Анализ текстов с помощью нейросети способен выявить особенности письменных работ, а также определить паттерны, или алгоритмы, на основе которых может осуществляться дальнейшая проверка. Образовательный дискурс обширен и включает в себя не только параграфы учебных пособий, но и статьи, работы студентов, а также тексты, которые пишут сами педагоги. Нельзя не упомянуть исследование зарубежных ученых, обучивших нейросеть для классификации причин, по которым учителя уволились со своей предыдущей работы. Анализировали тексты преподавателей по четырем категориям: а) увольнение по собственному желанию, б) плохие условия труда, в) низкая заработная плата и другие причины. Исследователи вручную набрали несколько сотен отзывов, а затем смогли обучить нейросеть, используя эти наблюдения для прогнозирования причины увольнения для оставшихся учителей [8]. В дальнейшем прогнозы могут показать связь между текучкой педагогических работников и условиями на местах. В дополнение к созданию классификаций отметим, что лексические методы также позволяют оценить общие пропорции, например, чтобы определить «удельный вес» учителей, добровольно уволившихся с прежней работы. При этом есть вероятность неверной трактовки примерно десяти процентов входящих отзывов, когда к уволившимся по собственному желанию будут добавлены учителя, которым платили слишком мало. Отметим всё же, что «чувствительность» нейросети может быть откорректирована пользователем для повышения её точности.

Лексические методы анализа текстов могут специализироваться на автоматическом поиске тем или кластеров в данных. Документы (или части документов) распределяются по группам путем выбора определенных слов внутри текста, документы могут содержать одну или несколько тем. Вновь обратимся к образовательному дискурсу: ученые Пеннер, Рохмес, Лю, Соланки и Лоеб использовали тематические модели для обработки отзывов учителей, в которых педагоги отразили отношение к роли наставников в ликвидации пробелов в знаниях. Тематическое моделирование позволило исследователям выяснить, что латиноамериканские и афроамериканские преподаватели чаще остальных выделяют расовое неравенство в отдельную категорию, в то время как у других наставников этот пункт мог вовсе отсутствовать [9]. Лексические методы также можно использовать для создания так называемой «структурной тематической модели», оценивающей мотивацию студентов высших учебных заведений в зависимости от пола обучаемых.

Наконец, переходим к лексическим методам, наиболее эффективно применимым в ситуациях, когда известны ключевые понятия, составляющие семантическое ядро текста-образца. Эти методы основываются на частоте, с которой интересующее слово употребляется в работах обучаемых. Например, Бейкер, Блум и Дэвис проанализировали статьи в газетах на наличие терминов «регулирование», «дефицит» и «федеральный резерв», чтобы выяснить, какие издания выражают обеспокоенность экономической политикой страны [10]. У педагога есть возможность определить список потенциально значимых слов с помощью готового инструмента, известного как словарь, или тезаурус. Если же разбирать связи между лексическими единицами, онлайн-сервисы вполне справляются с задачей по построению так называемых «карт памяти», или «концепт-карт», чтобы отразить выбранные слова в виде иерархической структуры. Также, несмотря на простоту использования автоматического анализа структуры текста, что тоже относится к лексическим методам, нельзя приуменьшать роль педагога, лично контролирующего работу. Оценка складывается из многих факторов, структура письменной работы является только одним из них. Важен контекст, грамотность, полнота раскрытия заданной темы. В рамках апробации трехстадийной модели обработки учебных текстов, которая была разобрана в отдельной статье, мы использовали анализ частоты используемых слов в работах студентов первого курса колледжа в процессе освоения учебной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности». Все методы, рассмотренные в данной статье, в основе своей имеют преобразование готового текста, в нашем случае за основу брался эталонный текст из учебника. Онлайн-сервис «seo анализ текста» выделил 13 слов, которые были употреблены чаще остальных. Следует отметить, что в параметрах настройки сервиса были указаны так называемые «стоп-слова», такие как предлоги и союзы. Предварительная обработка текстовых данных также учитывала словоформы, так что «электро», «электрический» и другие производные становились просто «электричеством». На занятиях в двух разных группах была разобрана тема «Обеспечение личной безопасности в различных бытовых ситуациях», далее контрольная группа приступила к ответам на вопросы после текста для закрепления пройденного материала. Экспериментальная же группа получила задание составить концепт-карту, отражающую суть прочитанного текста. На следующем занятии обе группы должны были письменно воспроизвести содержание темы, собранные работы были проранжированы по оценкам. Далее тексты обучаемых были проанализированы онлайн-сервисом, стали видны наиболее «значимые» слова, которые употреблялись чаще остальных. Сопоставив ключевые слова эталонного текста с ключевыми словами письменных работ студентов, стало возможным сделать следующие выводы: обучаемые экспериментальной группы, которые составляли концепт-карты, справились с заданием в целом лучше контрольной группы, выполнявшей классические послетекстовые упражнения. Обучаемые, использовавшие б**о**льшее количество ключевых слов текста-образца, глубже раскрыли вопрос, соблюдая логичность повествования, получив высокие оценки. Соответствующая корреляция между использованием значимых семантических единиц и оценкой позволила выделить закономерность, доказывающей состоятельность трехстадийной системы обработки учебных текстов и лексического метода «семантический анализ» в частности.

Подводя итог вышесказанному, становится возможным сделать вывод о том, что информационные технологии играют ключевую роль в лексическом методе обработки учебных текстов. В частности, использование трехстадийной модели обработки текстов выступает фактором, повышающим эффективность усвоения знаний студентами. Разработанная модель интуитивно понятна и может быть использована обучаемыми самостоятельно в рамках аудиторных занятий и самостоятельной работы. Результаты опытно-экспериментальной апробации подтверждают успешность достижения учебных целей, давая задел на проведение дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Text as Data, Matthew Gentzkow, Bryan Kelly, Matt Taddy. *Journal of Economic Literature*. 2019; № 57 (3): 535 – 574.
2. Reich J., Tingley D., Leder-Luis J., Roberts M.E., Stewart B.M. Computer-Assisted Reading and Discovery for Student-Generated Text in Massive Open Online Courses. *Journal of Learning Analytics*. 2015; № 2 (1): 156 – 184.
3. Baker S.R., Bloom N., Davis S.J. Measuring Economic Policy Uncertainty. *The Quarterly Journal of Economics*. 2016; № 131 (4): 1593 – 1636.
4. Kelly S., Olney A.M., Donnelly P., Nystrand M., D'Mello S.K. Automatically measuring question authenticity in real-world classrooms. *Educational Researcher.* 2018; № 47 (7): 451 – 464.
5. Beattie G., Laliberté J W.P., Oreopoulos P. Thrivers and divers: Using non-academic measures to predict college success and failure. *Economics of Education Review.* 2018; № 62: 170 – 182.
6. Антонов А.Ю., Веряев А.А., Костюкова Т.А., Доманский В.А. Трехстадийная модель использования облака тегов и концепт-карт в учебном процессе для работы с англоязычными текстами. *Язык и культура*. 2017; № 49: 122 – 134.
7. Антонов А.Ю., Веряев А.А. Использование пакета Cmaptools и концепт-карт в процессе обучения английскому языку. *Преподаватель XXI век*. 2017; № 1: 9 – 19.
8. Sajjadiani S., Sojourner A.J., Kammeyer-Mueller J.D., Mykerezi E. Using machine learning to translate applicant work history into predictors of performance and turnover. *Journal of Applied Psycholog. 2019; № 104* (10), 1207 – 1225.
9. Emily K. Penner, Rochmes J., Liu J., Solanki S.M., Loeb S. RSF: The Russell Sage Foundation. *Journal of the Social Sciences*. 20194 № 5 (3): 103 – 127.
10. Baker S.R., Bloom N., Davis S.J. Measuring Economic Policy Uncertainty. *The Quarterly Journal of Economics*. 2016; № 131 (4): 1593 – 1636.

References

1. Text as Data, Matthew Gentzkow, Bryan Kelly, Matt Taddy. *Journal of Economic Literature*. 2019; № 57 (3): 535 – 574.
2. Reich J., Tingley D., Leder-Luis J., Roberts M.E., Stewart B.M. Computer-Assisted Reading and Discovery for Student-Generated Text in Massive Open Online Courses. *Journal of Learning Analytics*. 2015; № 2 (1): 156 – 184.
3. Baker S.R., Bloom N., Davis S.J. Measuring Economic Policy Uncertainty. *The Quarterly Journal of Economics*. 2016; № 131 (4): 1593 – 1636.
4. Kelly S., Olney A.M., Donnelly P., Nystrand M., D'Mello S.K. Automatically measuring question authenticity in real-world classrooms. *Educational Researcher*. 2018; № 47 (7): 451 – 464.
5. Beattie G., Laliberté J W.P., Oreopoulos P. Thrivers and divers: Using non-academic measures to predict college success and failure. *Economics of Education Review*. 2018; № 62: 170 – 182.
6. Antonov A.Yu., Veryaev A.A., Kostyukova T.A., Domanskij V.A. Trehstadijnaya model' ispol'zovaniya oblaka tegov i koncept-kart v uchebnom processe dlya raboty s angloyazychnymi tekstami. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 49: 122 – 134.
7. Antonov A.Yu., Veryaev A.A. Ispol'zovanie paketa Cmaptools i koncept-kart v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Prepodavatel' XXI vek*. 2017; № 1: 9 – 19.
8. Sajjadiani S., Sojourner A.J., Kammeyer-Mueller J.D., Mykerezi E. Using machine learning to translate applicant work history into predictors of performance and turnover. *Journal of Applied Psycholog*. 2019; № 104 (10), 1207 – 1225.
9. Emily K. Penner, Rochmes J., Liu J., Solanki S.M., Loeb S. RSF: The Russell Sage Foundation. *Journal of the Social Sciences*. 20194 № 5 (3): 103 – 127.
10. Baker S.R., Bloom N., Davis S.J. Measuring Economic Policy Uncertainty. *The Quarterly Journal of Economics*. 2016; № 131 (4): 1593 – 1636.

Статья поступила в редакцию 10.01.21

УДК 37.013.43

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-7-9

***Loskina M.N.,** postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: Loskina_mariya@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF SAKHA. The article, on the example of the children's folklore ensemble "Odun" of the Republic of Sakha (Yakutia), examines the pedagogical conditions of the process of formation and development of ethnocultural competence of specialists in institutions of additional education. The features of increasing the efficiency of activities in cooperation of all subjects of the cultural process, cultural and leisure institutions and educational organizations for the professionalization of the industry are highlighted. The issues of preservation and development of three stages of the education system are considered: additional, additional pre-professional education (secondary vocational education), higher professional education. The author concludes that the activity of the Yakut folk ensemble "Odun" is a vivid example of continuity for determining the future profession and forming the ethno-cultural competencies of future specialists in the field of culture.

Key words: **ethnocultural, competence, educational, history, culture, traditions, values, personality.**

***М.Н. Лоскина,** аспирант-соискатель, Московский государственный институт культуры, E-mail: Loskina_mariya@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье на примере детского фольклорного ансамбля «Одун» Республики Саха (Якутия) рассмотрены педагогические условия процесса формирования и развития этнокультурной компетентности специалистов в учреждениях дополнительного образования. Освещены особенности повышения эффективности деятельности, заключающейся в сотрудничестве всех субъектов культурного процесса, культурно-досуговых учреждений и образовательных организаций, для профессионализации отрасли. Рассмотрены вопросы сохранения и развития трех ступеней системы образования: дополнительного, дополнительного предпрофессионального образования – среднего профессионального образования – высшего профессионального образования. Автор делает вывод, что деятельность народного образцового коллектива Республики Саха (Якутия) – детского фольклорного ансамбля «Одун» – является ярким примером преемственности для определения будущей профессии и формирования этнокультурных компетенций будущих специалистов в сфере культуры.

Ключевые слова: **этнокультурная, компетентность, образовательные, история, культура, традиции, ценности, личность.**

Основной задачей подпрограммы «Общероссийская гражданская идентичность и этнокультурное развитие народов России» государственной программы Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики» является укрепление общероссийской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации.

Вопросы укрепления единства многонационального народа Российской Федерации, гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений в Республике Саха (Якутия), в том числе сохранение самобытной культуры, этнокультурное развитие народов республики отражены в государственной программе Республики Саха (Якутия) «Укрепление общероссийской гражданской идентичности и этнокультурное развитие народов в Республике Саха (Якутия) на 2020 – 2024 годы».

Между тем в системе образования Российской Федерации недостаточно используются педагогические возможности образовательной среды как открытой системы, обладающей способностью включить в содержание образования этнокультурные особенности региона: традиции, обычаи, уклад жизни, взаимодействие с учреждениями культуры, семьёй. В последние годы в Республике Саха (Якутия) этнокультурное воспитание, этнокультурная компетентность стремительно завоевывают социокультурное пространство.

Сохранение, развитие национальной культуры – это первостепенная задача, которая требует бережного отношения к памятникам истории и культуры, традиционному народному художественному творчеству, традициям своих предков, корней. Возродить, сохранить фольклор, национальную культуру, народные обычаи, обряды и праздники, передать их из поколения в поколение в наше время можно через преемственность образования как актуальную проблему современности.

Исследованию данной тематики посвящены работы отечественных ученых: Волкова Г.Н. [1], Федоровой С.Н. [2], Коноваловой Л.В. [3], Прокопьевой М.М. [4], Поповой М.Н. [5] и других. Они раскрыли теоретические и практические стороны изучения российской и региональной этнопедагогики. Однако исследования проблем формирования этнокультурной компетенции будущих специалистов в региональной образовательной среде, учитывающих специфические особенности регионов, требуют новых подходов.

Приоритетными направлениями совершенствования профессионального образования культуры в Республике Саха (Якутия) на сегодняшний день являются вопросы сохранения и развития трех ступеней системы образования: дополнительное, дополнительное предпрофессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование.

Одним из путей решения данного вопроса можно считать усовершенствование педагогических условий процесса формирования и развития этнокультурной компетентности специалистов в учреждениях дополнительного образования.

Исследования проводились на примере этнокультурного центра, народного образцового коллектива Республики Саха (Якутия) детского фольклорного ансамбля «Одун».

Концепция фольклорного ансамбля нового поколения – это обобщенный системный образ будущего образовательного учреждения в области этнокультурного воспитания, реально формирующего творческую личность, прогнозируемый результат совместной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса, результат взаимодействия с социальными партнерами. Это центр социализации, духовного общения детей и педагогов, совместного целостного освоения бесценной кладези народной мудрости, ориентирующей ребенка на

развитие своих способностей, указывающей ему путь саморазвития через разностороннюю творческую деятельность [6].

Народный образцовый детский фольклорный ансамбль «Одун» создан в 2001 г. с целью изучения, сохранения и популяризации самобытной национальной культуры, обычаев, традиций и духовного наследия народов Республики Саха (Якутия) и воспитания на их основе гармонично развитых личностей.

Всего в ансамбле занимаются 543 детей по 73 группам по авторской комплексной образовательной программе «Путь к гармонии» [6]. Педагогический состав включает 6 специалистов, из них с профильным образованием по этнопедагогике – 6. Специалисты-педагоги работают по следующим направлениям: педагоги-хореографы преподают модуль «Народная хореография», педагоги-фольклористы – «Народная инструментальная музыка», «Устный и песенный фольклор».

Срок обучения по программе 8 лет, возраст обучающихся от 4 до 18 лет.

Авторская комплексная программа «Путь к гармонии» относится к программам нового поколения, подразумевает кардинальное изменение организации учебного и воспитательного процессов в народном образцовом детском фольклорном ансамбле «Одун» и ориентирована на переход от знаниевого образования к компетентностному.

В основу программы положена идея воспитания детей на культурных традициях своего народа и на знании культурного наследия народов родного края, формирование у воспитанников интереса и уважения к культуре народов совместного проживания. В этой связи содержание программы предусматривает изучение различных календарных обрядов, а также знакомство с основными жанрами и формами фольклора разных народов республики на принципах диалога и взаимообогащения культур.

Комплексная образовательная авторская программа состоит из 11 модулей (базовые, профильные), охватывающих все стороны жизни, деятельности, развития и воспитания детей, в том числе:

– Модуль 1 – «Народная хореография» (программа «Танец – это жизнь»), на изучение этой программы уделяется 8 лет – 1 296 часов (первые 2 учебных года – по 36 часов, 3 учебный год – 144 часа, далее по 216 часов), работают по программе 6 специалистов-хореографов, по программе изучается детская хореография, классическая и народная хореография, дополнительно обучаются в элективных курсах;

– Модуль 2 – «Народная инструментальная музыка» (программа «В мире волшебных звуков»). На изучение этой программы уделяется 8 лет – 1 368 часов (первые 2 учебных года – по 36 часов, далее по 216 часов), работают по программе четыре специалиста-фольклориста, по программе изучают старинные якутские песни, шумовые инструменты (хомус, купсуур, бубни и т.д.), народные музыкальные инструменты, коллективное музицирование, дополнительно занимаются в элективных курсах;

– Модуль 3 – «Устный и песенный фольклор» (программа «Фольклор – великая мудрость народа»). На изучение этой программы уделяется 8 лет – 1 368 часов (первые 2 учебных года – по 36 часов, далее по 216 часов), ее реализуют четыре специалиста. Здесь изучают якутский фольклор: малые, эпические, песенные жанры фольклора народов РС (Я), игры и обычаи народов Саха, духовную и материальную культуру народов РС (Я), героический эпос олонхо – шедевр мировой культуры, дополнительно занимаются в элективных курсах.

В дополнение к профильным модулям для целостного изучения фольклора народов РС (Я), удовлетворения познавательных интересов и обеспечения гармоничного развития обучающихся преподаются элективные программы по 36 часов в год:

– элективный модуль 4 «Народная хореография» (элективная программа «Танец – это жизнь»);

– элективный модуль 5 «Народная инструментальная музыка» (элективная программа «В мире волшебных звуков»);

– элективный модуль 6 «Устный и песенный фольклор народов РС (Я)» (программа «Фольклор – великая мудрость народа»));

– элективный модуль 7 «Исследовательская и проектная деятельность. Основы краеведения, этнографии и национальной культуры» (программа «Фольклор – великая мудрость народа»);

– элективный модуль 8 «Я – будущее моей республики» (элективная программа психологического сопровождения комплексной программы «Я – Лидер!»);

– элективный модуль 9 «Национальная мода» (элективная программа «Туйаарыма-Куо»).

Реализация полученных компетенций через участие в проектах, концертах, конкурсах, фестивалях, научно-практических конференциях городского, республиканского, федерального и международного уровней отражается через индивидуальный модуль 10 «Творческая деятельность».

Первые годы обучения по авторской программе «Путь к Гармонии» являются базовыми, далее следует обучение по профильным модулям и заключительным этапом изучения авторской программы является интеграционный модуль 11 («Фольклорный театр»), в котором реализуются компетенции в профильных модулях в общем театральном представлении (этноспектакле) через интеграцию, сотрудничество и творческое взаимодействие.

Авторская программа реализуется в три этапа:

1 этап (1 год обучения) – самоопределение: выявление творческих способностей, возможность попробовать себя в трех жанрах фольклора (вокал, хореография, инструментальная музыка);

2 этап (2 – 6 годы обучения) – индивидуализация: перераспределение по профильным модулям, индивидуальная работа с детьми, прохождение дополнительных курсов по элективным модулям;

3 этап (2 последних года обучения) – творческая самореализация: дальнейшее углубление, закрепление приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций за годы обучения в ансамбле с привлечением специалистов (мастер-классы, тренинги). Выпускники ансамбля «Одун» весь багаж приобретенных знаний и компетенций за периоды обучения реализуют в постановке большого этноспектакля.

К моменту окончания детского этнокультурного центра каждый из обучающихся, освоивших программу «Путь к гармонии», имеет за плечами набор традиционных песен, танцев, музыки народов Республики Саха (Якутия) и других художественных форм; богатый опыт участия в фестивалях, конкурсах и народных праздниках; исследовательские и проектные работы по интересующей его теме в области национальной культуры, этнографии и фольклора; опыт компьютерного оформления песенных, танцевальных и музыкальных записей, исследований, проектов; народные костюмы и музыкальные инструменты, сделанные своими руками, и – самое главное – любовь к народной песне, к культуре родной республики (рис. № 1).

За годы деятельности народного образцового коллектива Республики Саха (Якутия) детского фольклорного ансамбля «Одун» выпущено около 300 выпускников, из них 16 в период с 2007 по 2020 гг. поступили в образовательные организации в сфере культуры: в ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств» – 9 выпускников, в ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры» – 1, в ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный



Рис. 1.

университет имени М.К. Аммосова» – 3, в ГБПОУ Республики Саха (Якутия) «Якутский колледж технологии и дизайна» – 2, в ГБПОУ Республики Саха (Якутия) «Якутский колледж культуры и искусств» – 1. Многие закончили обучение и работают в учреждениях культуры [7].

Таким образом, деятельность народного образцового коллектива Республики Саха (Якутия) детского фольклорного ансамбля «Одун» является ярким примером преемственности для определения будущей профессии и формирования этнокультурных компетенций будущих специалистов в сфере культуры.

Повышение эффективности деятельности всех субъектов культурного процесса, культурно-досуговых учреждений и организаций для профессионализации отрасли зависит от последовательной системной работы по выявлению и сопровождению одаренных и талантливых детей, а также преемственности между образовательными организациями дополнительного, дополнительного предпрофессионального образования детей, образовательных учреждений среднего и высшего образования в сфере культуры. Именно создание педагогических условий для формирования и развития этнокультурных компетенций является важным фактором для специалистов в сфере культуры.

Библиографический список

1. Волков Г.Н., Петрова Т.Н., Панькин А.Б. *Введение в этнопедагогику*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под научной редакцией Г.М. Борликова. Москва: ООО «Большая Медведица»; Элиста: Калмыкский государственный университет, 2006.
2. *Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов*: монография. Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2008.
3. Коновалова Л.В. *Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2011.
4. Прокопьева М.М., Кычкина С.Д. Компетентностный подход в образовании. *Среднее профессиональное образование*. 2009; № 4: 29.
5. Попова М.Н. *Формирование этнокультурной компетенции старшеклассников в региональной образовательной среде*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2020.
6. Колодезникова Т.Г. *Авторская комплексная образовательная программа «Путь к гармонии» народного образцового коллектива Республики Саха (Якутия) детского фольклорного ансамбля «Одун»*. Якутск, 2016.
7. Колодезникова Т.Г. *Справка о выпускниках детского фольклорного ансамбля «Одун»*. 2020; 15 ноября.

References

1. Volkov G.N., Petrova T.N., Pan'kin A.B. *Vvedenie v `etnopedagogiku*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Pod nauchnoj redakciej G.M. Borlikova. Moskva: OOO «Bol'shaya Medvedica»; `Elista: Kalmykskij gosudarstvennyj universitet, 2006.
2. *Sistemnyj podhod k `etnokul'turologicheskoj podgotovke buduschih pedagogov*: monografiya. Joshkar-Ola: GOU VPO «Marijskij gosudarstvennyj universitet», 2008.
3. Konovalova L.V. *Formirovanie i razvitie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov v processe nepreryvnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2011.
4. Prokop'eva M.M., Kychkina S.D. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; № 4: 29.
5. Popova M.N. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetencii starsheklassnikov v regional'noj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2020.
6. Kolodeznikova T.G. *Avtorskaya kompleksnaya obrazovatel'naya programma «Put' k garmonii» narodnogo obrazcovogo kollektiva Respubliki Saha (Yakutiya) detskogo fol'klornogo ansamblya «Odun»*. Yakutsk, 2016.
7. Kolodeznikova T.G. *Spravka o vypusknikah detskogo fol'klornogo ansamblya «Odun»*. 2020; 15 noyabrya.

Статья поступила в редакцию 09.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-9-11

Dvornichenko A.S., *postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: anndvor79@icloud.com*

SUNDAY SCHOOL CLASSES: HISTORICAL AND MODERN ASPECTS. In the article different origins, their particularities and principal grounds of education are reviewed in Sunday school classes in Russia. Some special and ethical ways of education in Sunday school classes are described in modern Russia. Some main ideas and ways of activities of orthodox pedagogy are reviewed by some outstanding philosophers. Some features are defined, which are realized in the whole process of Sunday school education. Musical role of education is of great importance, which we consider as the element of collegiality creation. This role reinforces national identity among growing children. This information gives us an opportunity to make a conclusion that Sunday school studies contribute to family's unity, regenerate ethical ways of family education and reinforce national culture and national identity.

Key words: **Sunday school class, education, ethical aspects of education, curiosity, observation, features, educational process, collegiality.**

А.С. Дворниченко, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: anndvor79@icloud.com*

ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассмотрены истоки воскресных школ в России, их специфика и идейные основы обучения и духовно-нравственного воспитания, в том числе в современном обществе. Рассмотрены основные идеи и сферы воздействия православной педагогики в трудах разных выдающихся мыслителей. Конкретизированы функции, реализующиеся в процессе обучения в воскресных школах. Подчёркнута роль занятий музыкой как фактора формирования соборности и укрепления национальной идентичности у детей и молодежи. Представленный материал позволяет сделать вывод, что воскресные школы способствуют укреплению института семьи, возрождению духовно-нравственных традиций семейного воспитания, а также упрочению роли национальной культуры и национального самосознания.

Ключевые слова: **воскресная школа, обучение, духовно-нравственное воспитание, любознательность и наблюдательность, функции, воспитательный потенциал, соборность.**

На сегодняшний день религиозное воспитание приобрело огромную значимость как в общей концепции всестороннего развития личности, так и в общественно-нравственном воспитании молодежи.

Проблема смысла жизни, стоявшая перед человечеством ещё на заре цивилизаций, – это вопрос духовного характера. Именно он выделяет человека из мира животных.

Учитывая тот факт, что человек по своим природным возможностям нередко уступал представителям животного мира не только в силе и ловкости, но и в хитрости и сообразительности, становится понятным, что именно душевные качества человека отличают его от мира животных –постоянная способность к бесконечному развитию и усовершенствованию.

Русский учёный, педагог и хирург Н.И. Пирогов связывает понятие «воспитание» с понятием «мировоззрение». К.Д. Ушинский писал: «Н.И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем .... глубочайших вопрос человеческого духа – вопрос жизни» [1, с. 27]. Это отражено и в законе Российской Федерации «Об образовании», где в разделе, касающемся государственной политики в области образования, сказано о необходимости воспитания «гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»; важности защиты и развития «системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства» [2, с. 57].

Статья посвящена вопросу воспитания в контексте православного понимания, так как огромная заслуга именно последнего состоит в том, что оно привнесло в процесс развития человека глубокий гуманистический смысл. Рассмотрим смысл воспитания, опираясь на опыт современных воскресных школ.

Их образование уходит корнями в Древнюю Русь, когда не только наши школы, но и школы Запада основывались при монастырях и храмах. Именно традиция со стороны священства собирать прихожан после литургии в воскресные и праздничные дни, когда священники учили свою паству слову Божию, разъясняли и трактовали Евангелие, обучали письму и чтению на церковно-славянском языке, разучивали с прихожанами песнопения, которые исполнялись во время богослужений и были неотъемлемым элементом проведения служб, – все это преобразовалось в насущную потребность организации и создания специальных воскресных школ для основной массы населения.

Воскресные школы как возрождённая демократическая форма образования появились в конце 50-х годов XIX в., они в равной степени предназначались для обучения как взрослых, так и детей, у которых не было возможности посещать начальную школу. Было очевидно, что после отмены крепостного права востребованность образования набирала свои позиции и представляла уже насущную необходимость для населения.

Это выражалось не только в том, что родители, не имевшие образования, стремились дать его своим детям, но и сами родители пытались наверстать упущенное и заполнить пробел в образовании. Кроме того, дети в промышленных городах не имели возможности посещать ежедневные начальные школы ввиду своей занятости на промышленных и торговых предприятиях, а занятия в воскресных школах возможно было посещать без ущерба рабочему графику.

Изначально общество относилось к образованию в воскресных школах как к несерьезным попыткам приобщить основную массу народа к истокам образования, которое не имело особого значения и веса. Однако воскресные школы достаточно быстро показали, что они являются одним из орудий просветительного влияния на народные массы [3, с. 105].

Основная задача воскресных школ в этот период заключалась в следующем. «Воскресная школа должна помочь своим подопечным благоразумно мыслить, развивать сознание честного труда, долга и порядка во всем жизненном обиходе» – такова задача и цель воскресных школ 60-х годов XIX в. [4, с. 33].

Итак, целью воскресных школ было образование и развитие учащихся. Деятельность этих школ говорит о том, что они не случайное, а серьезное явление в жизни нашего общества, которое задалось высокогуманной целью просвещения народа.

Вот что писал о воскресных школах в 1960 году наш выдающийся педагог и юрист К.Д. Ушинский «... воскресные школы – одно из деятельных средств для предупреждения народного разврата и тех пролетариатских стремлений, которые не ведут, конечно, ни к чему хорошему ...» [5, с. 222].

Другое большое значение воскресных школ состояло в сближении образованных людей с представителями рабочего класса. Этому способствовала одна общая неизменная особенность воскресных школ современного и прошлого периодов. Это бесплатное или, говоря словами XIX века, «даровое обучение» [5, с. 223].

К основным принципам, которыми руководствовались первоначальные воскресные школы, относились: безвозмездный труд как учащихся, так и преподавательского состава; серьезный, сознательный подход к делу преподавания и идейная работа [4, с. 11]. Именно эта особенность отличала воскресные школы того времени от ежедневных министерских школ.

Данное отличие сохранилось и в современных воскресных школах, что является крайне важным и необходимым условием в процессе развития и воспитания подрастающего поколения в сегодняшнее непростое время.

Несмотря на то, что в современных воскресных школах, как и в школах прошлого столетия, пребывание является бесплатным, роль воспитания и обучения здесь всегда отводилась людям, которые посвящали этому делу всю свою жизнь и с огромным желанием и теплотой отдавались ему. Это, несомненно, являлось и является неоспоримым преимуществом в сфере просвещения и обучения подрастающего поколения.

Константин Петрович Победоносцев – историк церкви, профессор, писатель – придерживался мнения, что проблемы образования не решаются количеством школ, а, наоборот, этот вопрос всегда зависел и зависит только от количества живых учителей. Учитель – отражение школы, ее душа. «Что пользы в том, что школ настроим всюду множество, а учителя мы не воспитали, или строим школы свои на ложном идеале и в разладе с действительными потребностями жизни и с непреодолимыми условиями места и времени» [6, с. 334].

По мнению Победоносцева, процесс обучения должен основываться на двух душевных качествах ребенка: любознательность и наблюдательность. Именно эти качества добрый учитель должен раскрыть в каждом ученике, другими словами, в эти качества мы в наше время относим такие понятия, как заинтересованность или мотивация к обучению.

Невозможно отрицать право родителей и педагогов на воспитание, но на воспитывающего возложена задача и обязанность предвидеть и предугадать не только талант или способности ребёнка, а, что гораздо важнее, – запустить механизм внутреннего роста, обеспечить перспективу развития каждого ребенка. В деле воспитания крайне важно помочь ребёнку найти самого себя.

Таким образом, задача современной воскресной школы – это максимальное сочетание духовного роста ребёнка и развитие всех его творческих возможностей и сил в контексте познания мира и человека. Основой воспитания детей в воскресных школах являются христианские добродетели. Понимание христианских истин благотворно влияет на развитие детей не только с позиции нравственности и национальной традиции православного образования, но и с позиции развития эмоционально-чувственной сферы детей. Именно религиозный фактор помогает развить в ребёнке чувство, способствующее формированию у него таких качеств человеческой природы, как сострадание, любовь, милосердие.

Интересна позиция российского и советского педагога и психолога П.Ф. Каптерева по отношению к воскресным школам как учреждениям дополнительного образования. Он предлагает отбирать «самое важное, типичное и доступное» для детей. «Чрезвычайно важно организовывать в четырехлетней школе занятия ручным трудом, рисованием, хоровое пение и товарищеские игры» [7, с. 19].

Видные деятели отечественной педагогики, такие как К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Модзалевский и многие другие, акцентировали своё внимание именно на воспитании у детей религиозного чувства, которое представляло для них одну из главных задач воспитания. По словам Ушинского, основное значение православного воспитания не сводится к простой передаче знаний в готовом виде, а понимается как единый процесс развития умственных способностей учеников, стремящихся к усовершенствованию своих знаний и навыков в сфере вечно непостижимого: «Наука изучает только постижимое, религия устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому» [8, с. 416].

Нельзя отрицать тот факт, что естественное развитие детей должно быть всесторонним. Что мы вкладываем в понятие всестороннего развития? Это многокомпонентное понятие включает в себя физическое, психическое, социальное и духовно-нравственное развитие детей. Исходя из этого, содержание образования и воспитания с точки зрения религиозного (православного) мира понимается в единстве воплощения когнитивной, эмоциональной, этической, эстетической и экзистенциальной составляющих.

Важно, что понятие «воспитание» с православной точки зрения неразрывно связано с понятием «духовно-нравственное воспитание», которое прочно укоренилось не только в религиозной сфере, но и в современной педагогической литературе, а также в официальных документах, законах, приказах.

С точки зрения философа В.С. Степана, « ... стремление науки на порождение нового знания делает ее важнейшим социальным фактором изменений в культуре и обществе. Что же касается религии, то она выступает хранителем традиций, устойчивых ценностей, аккумулирующих исторически апробированный опыт социальной адаптации человека к природе и социальным обязанностям» [9, с. 22 – 23].

Следуя точки зрения этого философа, можно заметить, что эта позиция представляет особый интерес именно в сфере педагогики и образования, конечная цель которых заключается в духовно-нравственном просвещении и воспитании детей и молодежи.

Рассмотрение основных идеи и установок православной (религиозной) педагогики разными выдающимися мыслителями даёт возможность подойти к обучению музыке в воскресной школе с позиции воспитания такого социально и нравственно значимого качества, как соборность и рассматривать последнюю как особый феномен всей духовной культуры России. К ним относятся:

– *ценностно-ориентированная функция,* которая реализуется путём приобщения детей в воскресной школе к многовековому национальному культурному и духовно-нравственному опыту;

– *регулятивная функция,* обеспечивающая дифференциацию одобренных обществом норм и стандартов обучения, которые являются носителями ценностных и морально-эстетических установок и отражают потребности и запросы современных воскресных школ;

– *интегративная функция*, направленная на развитие общего соборного-духовно-нравственного потенциала современной молодежи *или функция соборности;*

– *коммуникативная функция, обеспечивающая соборность подрастающего поколения на основе общих духовно-нравственных ценностей* – одна из самых актуальных и востребованных функций во всех сферах образования. Она неразрывно связана с насущными проблемами обучения в 2020 году, когда всему миру пришлось перейти на дистанционное обучение. Самым уязвимым звеном в этой ситуации оказались школьники. В связи с этим подчеркнём, что наиболее слабым местом дистанционного образования оказалась разъединенность детей, детей и учителей, учителей и родителей, то есть нарушение соборности как потребности и одного из наиболее значимых результатов образования. Об этом ярко свидетельствуют отзывы родителей и самих детей.

Слова Победоносцева оказались актуальными и востребованными и в это непростое для всех нас время. «Пусть собираются конференции педагогов и специалистов, появляются новые способы обучения и новые учебные учреждения – напрасный труд ... – живой души в них не будет, пока не будут для них созданы живые учителя» [10, с. 177].

Залогом сердечной и умственной привязанности детей школьного возраста к учителю и школе всегда были, есть и будут живые занятия с детьми, которые наполнены богатым материалом для оживленного интереса, направленного на возбуждение мысли, будоражащее воображение детей. Учителю следует обращаться в первую очередь к таким душевным качествам детей, как любознательность и наблюдательность, так как учение происходит только через внутреннее усвоение;

– *умиротворяющая функция*, которая является отличительной особенностью православного воспитания и обучения. Она позволяет ребёнку найти душевное равновесие, баланс, моральную поддержку, так как жизнь современного человека наполнена стрессами и отрицательными эмоциями. В этих условиях именно детская природа наиболее уязвима и подвержена негативному воздействию извне.

Современные дети сегодня в корне отличаются от предыдущих поколений. Они наиболее восприимчивы к быстрому усвоению нестандартных способов интеллектуальной и предметной деятельности, которые диктуют нам современные технологии, в том числе возможности Интернета в сфере образования и воспитания. Именно технологически насыщенная обстановка, которая их окружает дома, где они растут и постоянно находятся, оказывает влияние на их внутренний мир. Это приводит к тому, что учителям приходится все чаще сталкиваться с детской гиперактивностью, обусловленной «технологическим прогрессом» и современными возможностями, которые открывает перед нами мир Интернета;

– *рекреационная функция* одна из значимых и любимых функций не только детей, но и взрослых. Она направлена в основном на организацию досуга;

– *воспитательная функция*, которая формирует нравственное поведение личности, облик подрастающего поколения и направлена на укрепление института семьи, сохранение национальной культуры и идентичности.

Таким образом, рассмотрев основные функции в процессе приобщения воспитанников воскресной школы к музыке, можно прийти к выводу, что современные воскресные школы возрождают и транслируют обществу идеалы нравственности, способствуют духовно-нравственному росту человека, формируют у подрастающего поколения важнейшие этические чувства совести, долга, ответственности, патриотизма, а также нравственные чувства: терпение, милосердие, доброту. Помимо этого, значение воскресных школ состоит в том, что они способствуют укреплению института семьи, возрождению духовно-нравственных традиций семейного воспитания, а также укреплению роли национальной культуры и национального самосознания.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений:* в 14 т. Москва; Ленинград, 1948; Т. 3.
2. *Закон Российской Федерации «Об образовании»:* с комментариями к последним изменениям. Москва: Эксмо, 2012.
3. Абрамов Я.В. *Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще*. Москва: А.А. Левенсон, 1896.
4. *Сибирскія Воскресныя Школы*. Томск: Товарищество Скоропечати А.А. Левенсонъ, 1903. Т. 1.
5. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Госучпедгиз, 1939.
6. Шестун Е. *Православная педагогика*. Москва: Про-Пресс, 2001.
7. Каптерев П.Ф. *Современные задачи народного образования в России.* Москва, 1913.
8. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1989; Т. 2.
9. Степин В.С. Философия и религия в социокультурном контексте. *Ценностный дискурс в науках и теологии*. Москва: ИФ РАН, 2009.
10. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.

References

1. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij:* v 14 t. Moskva; Leningrad, 1948; T. 3.
2. *Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii»:* s kommentariyami k poslednim izmeneniyam. Moskva: `Eksmo, 2012.
3. Abramov Ya.V. *Chastnaya zhenskaya voskresnaya shkola v Har'kove i voskresnye shkoly voobsche*. Moskva: A.A. Levenson, 1896.
4. *Sibirskiya Voskresnyya Shkoly*. Tomsk: Tovarischestvo Skoropechati A.A. Levenson`, 1903. T. 1.
5. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Gosuchpedgiz, 1939.
6. Shestun E. *Pravoslavnaya pedagogika*. Moskva: Pro-Press, 2001.
7. Kapterev P.F. *Sovremennye zadachi narodnogo obrazovaniya v Rossii*. Moskva, 1913.
8. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1989; T. 2.
9. Stepin V.S. Filosofiya i religiya v sociokul'turnom kontekste. *Cennostnyj diskurs v naukah i teologii*. Moskva: IF RAN, 2009.
10. Sizemskaya I.N., Novikova L.I. Idei vospitaniya v russkoj filosofii. XIX – nachalo XX veka. Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-11-14

Donskaya N.A., *postgraduate, IPPO GAOU VO MGPU (Moscow, Russia), E-mail: nata-ganshina@yandex.ru*

FORMING A TEXTUAL COMPETENCE, BASED ON THE MODEL "DEFINITON". The article offers a new perspective on the solution to the topical problem of forming textual competence of elementary school students, which is stated in FSES LEO. The author considers the set of textual skills as a substantial basis for textual competence and on the basis of the works of researchers in this field offers a characteristic of this concept. The developed materials assume the formation of textual competence of junior schoolchildren based on the model "Definition", the essence of which is presented in the text of the article. Work methods on the model are suggested on the basis of the analysis of the didactic material from the textbook "Russian language. 3 grade. Part 2" by L.F. Klimanova and T.V. Babushkina. It is proved that the system of tasks proposed in the textbook can be effectively used to develop additional tasks, contributing to the formation of textual competence.

Key words: **textual competence, textual skills, structural and semantic model, logical definition, rhetoric definition.**

Н.А. Донская, *аспирант, ИППО ГАОУ ВО МГП, г. Москва, E-mail: nata-ganshina@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ОПОРОЙ НА МОДЕЛЬ "ОПРЕДЕЛЕНИЕ"

В статье предлагается новый взгляд на решение актуальной проблемы – формирование текстовой компетенции младших школьников, заявленной в ФГОС НОО. Автор рассматривает совокупность текстовых умений как содержательную основу текстовой компетенции и, опираясь на труды исследователей в этой области, представляют характеристику данного понятия. Разработанные материалы предполагают формирование текстовой компетенции младших школьников с опорой на модель «определение», суть которой представлена в тексте статьи. Приемы работы над моделью «определение» даются на основе анализа дидактического материала учебника «Русский язык. 3 класс. 2 часть» Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной. Доказывается, что система заданий, предложенных в учебнике, может быть эффективно использована для разработки дополнительных упражнений, способствующих становлению текстовой компетенции.

Ключевые слова: **текстовая компетенция, текстовые умения, структурно-смысловая модель, логическое определение, риторическое определение.**

Одним из основных требований, предъявляемых ФГОС НОО (2018 г.) к качеству образования младших школьников, является требование сформированности текстовой и коммуникативной компетенций.

Актуальность формирования текстовой компетенции обусловлена тем, что она является метапредметной, то есть обеспечивает наиболее эффективное освоение содержания различных дисциплин в системе общего среднего образования, а также наделяется статусом профессиональной компетенции, в которой знания предъявляются обучающимся в виде текстов [1, с. 144; 2, с. 49; 3, с. 320; 4, с. 224].

Формированию текстовых умений посвящены многие исследования, в которых по-разному раскрывается методическая сторона данной проблемы. Подавляющее большинство этих работ признает текст основным средством создания развивающей среды на уроках русского языка, поскольку он является результатом речетворческой деятельности [5, с. 94 – 98].

Существуют разные точки зрения на проблему формирования текстовой компетенции, говорящие о том, что наукой еще не поставлена точка в ее исследовании, и разработки в этом направлении имеют большой теоретический и эмпирический потенциал.

Интересна точка зрения М.Я. Дымарского, которая включает в понятие текстовой компетенции те универсальные учебные действия, которые обеспечивают создание текстов, «не идущих вразрез с культурно-письменной традицией, а, напротив, демонстрирующих владение нормами текстообразования» [6, с. 479]. Формирование текстовой компетенции происходит последовательно, в соответствии с уровнями ее структуры.

Исследователи текстовой компетентности (Назарова, Грибова, Кошечкина) акцентируют внимание на том, что у первоклассника ведущие механизмы текстовой деятельности находятся еще на стадии зарождения, а о полноценном формировании текстовой компетентности можно говорить лишь к моменту окончания обучения в среднем учебном заведении. Но, представляется, что основы текстовой компетенции закладываются именно в начальной школе.

Требование эффективности формирования умений учащихся младших классов работать с текстом требует постоянного внимания и разработки новых методических рекомендаций. На наш взгляд, возможной формой работы над формированием текстовой компетенции может стать включение в речевую деятельность создание фрагментов текста по определенным речевым моделям. Такие модели разработаны риторикой и имеют терминологическое наименование топос – структурно-смысловая модель, на основе которой создаются фрагменты текста, затем включаемые в продуцируемый текст.

Среди большого количества топосов большое значение придается модели «определение», служащей ясности и точности содержания высказывания и доступной для понимания младшими школьниками.

Выявление содержания категории «определение» и возможность ее практического применения на уроках русского языка является новым направлением, требующим методического обоснования. В настоящее время значимость данной дефиниции подтверждается трудами большого количества исследователей. Благодаря своей универсальности топосы находят применение при создании текстов, принадлежащих любому стилю и жанру, выполняя функцию «опорного материала, своеобразного каркаса, источника распространения замысла» [7, с. 550].

«Определение предмета речи – это структурно-смысловая модель, предполагающая истолкование предмета речи с целью раскрытия его содержания» [7, с. 88].

Большая советская энциклопедия предлагает следующее толкование: «*Определение* – указание или объяснение значения (смысла) термина и (или) объема (содержания), выраженного данным термином понятия» [8, с. 191].

Большое внимание данной модели уделяется в логике. Например, А.А. Ивин дает следующую характеристику процессу создания определений: «Дать хорошее определение – значит раскрыть сущность определяемого объекта. Но сущность не лежит на поверхности, и к тому же, углубление знаний об определяемом объекте ведет к изменению его сущности, а значит, и их определений» [9, с. 45].

Существующие разновидности определения [10, с. 336] представляют собой разные по способу передачи содержания предложения. Но в начальной школе изучение всех видов не является необходимым. Достаточно сосредоточить внимание на логических и риторических определениях.

Логические определения (или аналитические, или явные). Данный вид определений представляет собой модель, в основе которой лежит восхождение от абстрактного к конкретному, что представляет собой логический процесс. В риторике распространенным и используемым в практической деятельности является именно термин «логическое определение» [11, с. 162 – 171; 12, с. 482].

Логическое (явное, аналитическое) определение создается через родовую отнесенность и видовое отличие, в нем обязательно указываются специфические признаки предмета речи.

Определение – это высказывание, в котором есть первая часть – предмет речи (определяемое понятие) и вторая часть – истолкование его (определяющее понятие). Во второй части обычно располагается родовое понятие, распространенное с помощью названия его отличительных признаков.

В школьной практике наиболее часто встречаются определения понятия через род и видовое отличие. Таким образом, при обучении модели «определение» важно уяснить соотношение понятий «род – вид», а также понятие «видовое отличие», или«специфические признаки предмета речи». Заметим, упражнения такого рода представлены в учебниках для начальной школы по разным предметам. Важно только обратить внимание на них и рассматривать как пропедевтический этап в работе над моделью «определение».

Риторические определения. К ним относятся определения, имеющие структуру, подобную структуре логических определений, но на месте родового понятия в них используется *метафора*, то есть слово с переносным значением. Такие определения изобилуют эмоциональной лексикой, выражающей чувства говорящего.

Т.А. Ладыженская отмечает, что «в риторическом определении автор выражает свое отношение к предмету речи, свое восприятие этого предмета, свое эмоциональное состояние от соприкосновения с ним» [13, с. 109]. В учебнике «Школьная риторика» ученый предлагает систему вопросов и заданий, направленных на изучение определений.

Кроме того, определение позволяет внести эмоциональный оттенок, высказать оценку. Важность выражения собственного отношения к предмету речи трудно переоценить. Если младший школьник способен отразить эмоциональное состояние в тексте, это придает созданному им произведению особую специфику. В связи с этим необходимо обучать школьников созданию не только логических определений (точно изъясняющих суть предмета речи), но и риторических (образных, содержащих нестандартную характеристику или оценку).

Л.В. Хаймович пишет: «Психологами и методистами замечено, что нередко ученики младшей возрастной группы создают более интересные образные определения, чем старшеклассники, поскольку у младших школьников образное мышление развито лучше, чем логическое» [14, с. 72]. Исследователь отмечает важность изучения риторического определения на любой ступени школьного образования.

Сравним логическое и риторическое определения:

Астра – род травянистых растений семейства астровые. Данное определение является логическим, точным, раскрывающим суть понятия.

Астра – это звезда, упавшая на землю. Это риторическое определение, содержащее в своем составе метафору. Безусловно, риторическое определение – это возможность придать выразительность тексту.

Примеры риторического определения:

Школа – курс через тернии к звездам;

Школа – семья знаний, умений, хранилище тайн науки. (Учащиеся МБОУ «Видновская СОШ № 5»).

Итак, создание риторических определений – возможность включить в будущий текст выразительный и яркий фрагмент с использованием метафоры и выражения авторского понимания того, о чем он хочет рассказать в своем тексте.

Программы и учебники по русскому языку для начальной школы не содержат теоретических сведений о речевой модели «определение» и практических рекомендаций по ее использованию, хотя большинство понятий, изучаемых в курсе русского языка и других предметов, предлагаются именно в виде определений (например: *Гранит – это очень прочный натуральный камень* (2 класс)).

Поскольку структура данной модели широко представлена на страницах учебников, ее изучение является доступным и, на наш взгляд, необходимым, так как опора на модель «определение» позволит эффективно формировать текстовую компетенцию младших школьников: прежде чем определить предмет речи, необходимо соотнести его с темой будущего высказывания, проанализировать, в какой части текста будет находиться созданный на основе модели фрагмент, использовать необходимые для правильного создания определения языковые средства, то есть при создании текста с опорой на модель будут формироваться текстовые умения, составляющие основу текстовой компетенции.

Формирование текстовых умений является ступенью и основой для становления текстовой компетентности. Работа над моделью «определение» позволит эффективнее формировать многие из них. В частности, Т.А. Ладыженская называет одним из текстовых умений «умение делить текст на смысловые части и рассматривать каждую из них в отдельности; передавать в целом, о чем говорится в тексте». Выделение в тексте смысловых частей и последующее создание на их основе фрагмента текста является важным навыком, предполагающим владение различными речевыми структурно-смысловыми моделями. Подтвердить данное положение можно характеристикой текстового умения, предлагаемого М.С. Соловейчик: «составлять текст из отдельных предложений» [15, с. 3]. Одним из предложений может быть определение – истолкование того, о чем пойдет речь в тексте. Структурно-смысловые модели могут стать тем «рабочим материалом» [16, с. 36], который поможет учащимся при создании текста.

Отбор материала для обучения модели «определение» также должен соответствовать ряду требованиям: содержать адекватные возрасту учащихся определения, четко соответствовать модели, представлять собой структуру, способствующую усвоению определений.

Данная модель при понимании ее сути и использовании при создании текста подразумевает направленность на следующие текстовые умения: адекватно воспринимать речевую ситуацию, в соответствии с которой осознается цель высказывания; отличать текст от набора не связанных друг с другом предложений; выявлять тему (если ее нельзя определить по заголовку) и основную мысль текста; составлять план текста, порядок следования мыслей, осмысливать основные факты; производить отбор лексических средств, руководствуясь характером речевой ситуации, целями, темой, основной мыслью, типом речи и стилем будущего текста; реализовать высказывание в устной или письменной форме, обращая внимание на правильное грамматическое оформление, средства связи мыслей и уместное употребление отобранных лексических средств; выявлять в письменном высказывании лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные, смысловые, логические и стилистические ошибки, т.е. редактировать текст.

Таким образом, обучение созданию высказывания на основе модели «определение предмета речи» является прообразом обучения тексту в целом и формирования текстовой компетенции.

Анализ дидактического материала учебников по русскому языку показал отсутствие специальной системы обучения определениям, но потенциаль-

ный материал для обучения данной модели в них есть. Например, исследование материала учебника «Русский язык. 3 класс. 2 часть» Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной, входящего в состав программы «Перспектива», выявил, что возможность представленных в них материалов для понимания того, что из себя представляет структурно-смысловая модель «определение», достаточно большой. Но задания учебника не предполагают работу над подобной моделью [17].

Представим варианты заданий по материалам учебника для 3 класса (2 часть), которые проводятся для обучения модели «определение» и создания высказываний-определений, а также текстов, раскрывающих содержание, в том числе с помощью определений.

1. Упражнение 73 (стр. 40). Представлен текст В. Бианки о белке-летяге и кунице. Учащимся предлагается задание пересказать текст и составить его план.

Возможным заданием, направленным на понимание модели «определение», может быть следующее: найти в словаре определения белке и кунице и дополнить найденным материалом текста.

2. Упражнение 74 (стр. 41). Предлагается текст о лесных ягодах. Заданием к данному тексту является следующее. Прочитайте текст. Определите, какой это текст – научный или художественный. Найдите в нем сравнения. Словами какой части речи они выражены?

Определений названным в тексте ягодам нет. Дополнительное задание: составить определения всем перечисленным в нем ягодам: землянике, чернике, голубике, бруснике, клюкве, что способствует фиксации четкой логической структуры определения, а также расширению интеллектуального запаса младших школьников.

3. Упражнение 78 (стр. 44). В упражнении дан текст о телескопе и микроскопе.

Дополнительное задание: на основании информации, имеющейся в данных текстах, предлагается составить определения таким предметам речи, как микроскоп и телескоп.

Наприме, в тексте имеется следующее описание телескопа: «Люди используют телескопы, чтобы смотреть в космос, наблюдать за далекими звездами и планетами…».

Преобразовать данную информацию в определение можно следующим образом: *Телескоп – прибор, позволяющий людям смотреть в космос* (на месте родового понятия могут быть слова: устройство, механизм).

Поиск опорного слова в определении – способ развития логического мышления и формирования текстовой компетенции.

4. Упражнение 81 (стр. 45). Задание учебника: составьте рассказ об имени существительном. Какой текст у вас должен получиться – научный или художественный? Сначала составьте и запишите план рассказа, затем по плану напишите текст об имени существительном.

Логично, если план будет начинаться с определения, и на это нужно обратить внимание учащихся.

5. Упражнение 84 (стр. 48). Представленный текст, который надо редактировать, начинается с образного определения «Собака – друг человека». Учащимся можно предложить составить собственные образные определения собаке и проанализировать их.

Причем школьникам можно предложить слова-метафоры, которые они должны включить в высказывание-определение: звонок, сторож, пушистый комок, любимая игрушка, подобрав к данным предметам специфические признаки.

6. Упражнение 90 (стр. 51) В данном упражнении представлены авторские загадки о месяце и дожде. На основе текстов данных загадок можно составить образные определения словам-отгадкам. Перефразирование текста поможет осмыслить его тему и содержание.

Например: Шумит он в поле и в саду, А в дом не попадет. И никуда я не иду, Покуда он идет (дождь) – *Дождь – шумный путник, не позволяющий выйти из дома*.

7. Упражнение 94 (стр. 53). Предлагается придумать текст о каникулах сначала без использования глаголов, затем с ними. Можно предложить учащимся начать данный текст с определения каникулам, в котором будет выражено авторское отношение к данному предмету речи, что позволит сразу обозначить тему текста. Кроме того, высказывание-определение станет одним из структурных компонентов будущего текста.

8. Упражнение 118 (стр. 66). Дидактический материал упражнения – текст о Пушкине А.С. Учащимся предлагается дополнить его логическим определением о великом поэте, Царскосельском лицее (информации, представленной в тексте, будет недостаточно для создания определений).

9. Упражнение 128 (стр. 70) Представлен текст о кукольном театре. Учитель может организовать игру «Кто интереснее?» и предложить составить образные (риторические) определения кукольному театру. Анализ структурных частей текста, размещенного на страницах учебника, поможет выявить, в какой части текста уместно использовать предложение-определение.

10. Упражнение 144 (стр. 74). Представлен текст «Что такое засуха?» При этом текст не содержит определения, а только описательную информацию об этом явлении. На основе данного текста можно составить определение засухе, что поможет осмыслить содержание текста, заголовок и его тему.

11. Упражнение 146 (стр. 80). Предлагается текст о старинной школе, к которому нужно составить план. Одним из пунктов плана может быть предложение-определение. Таким образом, определение будет участвовать в формировании такого текстового умения, как составление плана.

Возможны следующие варианты определений, созданных на основе данного текста: засуха – время, в которое не выпадают дожди; засуха – явление, при котором почва становится сухой и потрескавшейся и т.д.

12. Упражнение 148 (стр. 81). Учащимся дается задание написать сочинение на одну из тем: «Почему я люблю читать», «Мой самый любимый праздник», «Как мы с друзьями провели выходной день». Для осмысления выбранной темы можно предложить ребятам включить в план предложение-определение. Использование определения потенциально возможно для всех тем.

13. Упражнение 169 (стр. 94). Предлагается текст Н. Сладкова, в котором первое предложение является образным определением: «Май – пора быстрых перемен». Учащимся предлагается дать точное (логическое) определение маю и сравнить, будет ли отличаться содержание текстов, если они начинаются с разного вида определений. Если учесть, что большое внимание в данном учебнике отводится пониманию разных стилей, то данный вид работы окажется целесообразным.

14. Упражнение 171 (стр. 95). Текст Н. Сладкова начинается с предложения «Пестрянка – это бабочка». Далее названы характерные ее признаки. Учащимся предлагается на основе данного текста составить определение, в котором используется и родовое понятие «бабочка», и отличительные признаки (на основе материала текста). Точное определение пестрянки также представлено в упражнении после текста Н. Сладкова.

15. Упражнение 179 (стр. 100). Предлагается текст о кунице В. Бианки, в котором встречается образное определение «Куница – гроза всех мелких лесных зверей». На основе информации, представленной в данном тексте, можно также составить точное определение, поскольку в тексте даны характерные признаки данного животного.

16. Упражнение 211 (стр. 117). Предлагается написать небольшой рассказ с описанием тульского пряника. Возможным заданием станет нахождение определения тульскому прянику и включение его в текст.

Большая часть дидактического материала может быть дополнена заданиями на выявление определений в тексте или их продуцирование.

Являясь структурно-смысловой, модель «определение предмета речи» может лежать в основе фрагмента текста, несущего определенную информацию о том, чему посвящен текст (логическое определение), и наполнять его индивидуальным характером, раскрывая отношение автора к тому, о чем идет речи (риторическое определение). И то, и другое важно и нужно для формирования текстовой компетенции.

В данной модели сконцентрированы практически все признаки текста и его категории, следовательно, обучая школьников созданию текста на основе данной модели, можно сформировать текстовую компетенцию.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2006.
2. Гвенцадзе М.А. *Прагматические аспекты классификации и структурирования текста*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Тбилиси, 1986.
3. Грибова О.Е. *Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи*. Москва: Ленанд, 2014.
4. Дридзе Т.М. *Язык и социальная психология*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1980.
5. Воителева Т.М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию. *RhemaPema*. 2013.
6. Дымарский М.Я. *Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
7. Ассуирова Л.В. *Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2003.
8. *Большая советская энциклопедия*: в 30 т. Москва: Советская энциклопедия, 1969 – 1978.
9. Ивин А.А. *Искусство мыслить правильно*. Москва: Проспект, 2019.
10. Волков А.А. *Курс русской риторики*. Москва: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001.
11. Аннушкин В.И. Каталог рукописных риторик XVI – XVII вв. *Риторика*. 1996; № 1.
12. Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. Москва: Добросвет, 1999.
13. Ладыженская Т.А. Связная речь. *Методика развития речи на уроках русского языка*. Москва: Просвещение, 1980.
14. Хаймович Л.В. Работа над риторическими определениями в школе. *Русская словесность*. 2007.

15. Соловейчик М.С. Об основных направлениях работы по развитию речи младших школьников. *Развитие речи младших школьников: Изучение детской речи и методика развития речи*: сборник научных трудов. Саратов: СГПИ, 1992.
16. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков. *Русский язык в школе*. 1993; № 3.
17. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. *Русский язык*: учебник. 3 класс: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2016.

References

1. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2006.
2. Gvencadze M.A. *Pragmaticheskie aspekty klassifikacii i strukturirovaniya teksta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Tbilisi, 1986.
3. Gribova O.E. *Stanovlenie tekstovoj kompetencii u podrostkov s obschim nedorazvitiem rechi*. Moskva: Lenand, 2014.
4. Dridze T.M. *Yazyk i social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
5. Voiteleva T.M. Analiz i interpretaciya teksta kak put' k ego ponimaniyu. *RhemaRema*. 2013.
6. Dymarskij M.Ya. *Problemy russkogo tekstoobrazovaniya: sverhfrazovyj uroven' organizacii hudozhestvennogo teksta*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
7. Assuirova L.V. *Toposy kak ritoricheskie kategorii i strukturno-smyslovye modeli porozhdeniya vyskazyvaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
8. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*: v 30 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969 – 1978.
9. Ivin A.A. *Iskusstvo myslit' pravil'no*. Moskva: Prospekt, 2019.
10. Volkov A.A. *Kurs russkoj ritoriki*. Moskva: Izdatel'stvo hrama sv. much. Tatiany, 2001.
11. Annushkin V.I. Katalog rukopisnyh ritorik XVI – XVII vv. *Ritorika*. 1996; № 1.
12. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Dobrosvet, 1999.
13. Ladyzhenskaya T.A. Svyaznaya rech'. *Metodika razvitiya rechi na urokah russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
14. Hajmovich L.V. Rabota nad ritoricheskimi opredeleniyami v shkole. *Russkaya slovesnost'*. 2007.
15. Solovejchik M.S. Ob osnovnyh napravleniyah raboty po razvitiyu rechi mladshih shkol'nikov. *Razvitie rechi mladshih shkol'nikov: Izuchenie detskoj rechi i metodika razvitiya rechi*: sbornik nauchnyh trudov. Saratov: SGPI, 1992.
16. Baranov M.T. Vybor uprazhnenij dlya formirovaniya umenij i navykov. *Russkij yazyk v shkole*. 1993; № 3.
17. Klimanova L.F., Babushkina T.V. *Russkij yazyk*: uchebnik. 3 klass: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2016.

Статья поступила в редакцию 10.01.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-14-16

Ermolova V.S., *postgraduate, Maritime State University Name of F.F. Ushakov (Novorossijsk, Russia), E-mail: valeria89ermolova@rambler.ru*

COMPETENCE-BASED EDUCATION AS THE LEADING PERSPECTIVE IN DEVELOPMENT OF NEW EDUCATIONAL PARADIGM. In the article the main reasons of necessity to change educational paradigm in the leading countries in the last half of twenties century are considered. The trends in progress of dissonance between requirements of labour exchange to highly qualified specialists and standard of preparation students in universities, which were taught on academic attitude, are described. Bologna System is revealed like a needed measure for harmonization of educational area in European countries. Some goals, which were in position like primary in the text Bologna Declaration, are identified. Opinions of foreign and Russian scientific members about feasibility of application the competence-based education as the leading perspective in higher education are presented. Positive and negative aspects of competence-based educational model that were investigated by author of the article are provided.

Key words: **competence-based education, competence, Bologna System, higher education.**

В.С. Ермолова, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,*
E-mail: valeria89ermolova@rambler.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КАЧЕСТВЕ ВЕДУЩЕГО ПРИ СОЗДАНИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье приведены основные причины необходимости смены образовательной парадигмы в ведущих мировых странах во второй половине XX века. Описаны тенденции в развитии диссонанса между требованиями биржи труда к высококвалифицированным специалистам и уровнем подготовки студентов высшими учебными заведениями на основе академического подхода. Рассмотрена Болонская система в качестве необходимой меры для гармонизации сферы образования европейских стран. Обозначены некоторые цели, поставленные в Болонской декларации в качестве первостепенных. Приведены мнения зарубежных и российских представителей науки относительно целесообразности применения компетентностного подхода в качестве ведущего в высшем образовании. Кратко охарактеризованы положительные и отрицательные аспекты компетентностной модели образования.

Ключевые слова: **компетентностный подход; компетентность; Болонская система; высшее образование.**

Образование и воспитание молодого поколения ставились обществом во главу угла на протяжении всей истории человечества, поскольку от уровня воспитанности и образованности молодежи во многом зависел политический и экономический успех государства. Долгое время высшее образование носило традиционный академический характер и было доступно лишь представителям элиты, что удовлетворяло экономическим и социальным запросам большинства стран. Однако в XX веке возникла напряженность между двумя основными функциями образования (экономической и социально-культурной), выразившаяся в неготовности выпускника вуза к трудовой деятельности в условиях научно-технического прогресса и большого потока новой информации. Гибкое реагирование системы образования стало единственно возможным выходом в сложившейся обстановке: при подготовке специалистов произошло смещение фокуса с передачи большого объема академических знаний на привитие навыка поиска и применения информации, необходимой в профессиональной сфере, на смену понятию «квалификация» приходит «компетентность». Такая картина возникла под влиянием целого ряда общемировых факторов: интеграционные процессы в экономике, политике, религии, культуре – общемировая глобализация; интернационализация высшего образования; увеличение уровня научной конкуренции на мировой арене; ускорение циклов производства во всех отраслях промышленности, что требовало более творческих и изобретательных подходов к решению задач [1, с. 267].

Необходимость сближения европейских государств в области политики, экономики и образования вызвана серьезными историческими процессами, происходившими в мире в XX веке. В силу сложившейся географической разрозненности сравнительно небольшие по территории европейские страны не могли составить здоровую конкуренцию США, России и Китаю на мировом рынке. Кроме того, сильный удар по экономическим и человеческим ресурсам нанесла Вторая мировая война. Выходом из сложившейся ситуации стала консолидация Европы: создание Европейского союза, учреждение международной законодательной базы, введение единой валюты, формирование целостного пространства высшего образования.

Вопрос гармонизации систем образования не являлся первоочередным, но его решение имело большое значение на фоне мировых глобализационных и интеграционных процессов. Европейские страны прошли долгий путь, длиной в несколько десятков лет, прежде чем было подписано Болонское соглашение. В тексте Болонской декларации одной из первостепенных целей для создания зоны европейского высшего образования названа необходимость разработки и внедрения сопоставимых критериев и методологий обучения, что является важным условием для обеспечения высокого уровня качества высшего образования среди стран-подписантов [2, с. 1]. Следование обозначенным в соглашении целям позволит государствам, его подписавшим, повысить привлекательность и конкурентоспособность национальных систем высшего образования, достичь совместимости и сопоставимости степеней подготовки рабочих кадров для их свободного перемещения в европейском пространстве, сохранить и укрепить культурный, интеллектуальный, социальный потенциал.

Разумность перехода к Болонской системе вызывает жаркие споры в мировом научном сообществе и в настоящее время. Доктор педагогических наук, автор многочисленных научных трудов по вопросам Болонского процесса В.И. Байденко назвал Болонскую декларацию «европейским ответом» на процесс глобализации [3, с. 13]. Такой вывод В.И. Байденко был сделан на основе анализа документов Болонского процесса, докладов европейских представителей педагогики, российских исследований и разработок по данной теме. Присоединение Российской Федерации к Болонской декларации в 2003 году стало началом перехода к новой образовательной парадигме, а именно – к компетентностной модели.

Появление и развитие компетентностного подхода происходило автономно, с учетом национальных особенностей в ведущих мировых странах (США, Франция, Англия, Германия). Что примечательно, новая образовательная парадигма зародилась в стенах предприятий, то есть на практике и в дальнейшем подверглась длительному теоретическому исследованию и распространению. Благодаря последующему обобщению педагогического опыта, объединению исследований в области изучения понятий «компетентность» и «компетенция» в разных направлениях науки (психология, педагогика, лингвистика) каждое государство выбрало наиболее подходящую модель компетентностного подхода в образовании [4, с. 48]. Новый подход стал вектором гармонизации систем высшего образования в странах, подписавших Болонское соглашение. Включение в Болонскую систему выдвигает ряд требований к странам-участницам, одним из которых является формирование профессиональной компетентности как результата окончания высшего учебного заведения. С этой точки зрения важно понимать причины, по которым страны с многовековой практикой функционирования классического университета приняли решение о переориентации образовательной парадигмы, основной целью которой стало формирование компетентности. Рассмотрим мнения зарубежных и российских представителей педагогики по вопросу целесообразности перехода к компетентностному подходу в качестве ведущего в образовательной сфере.

Профессор Департамента образования и технологии университетских факультетов Бельгии М. Роменвиль на докладе в Париже (июль 2004 года) отметил, что компетентностный подход позволит исключить получение студентами «мертвых знаний» (которые обучаемый способен понять и уяснить, но при осуществлении профессиональной деятельности не может применить) [5, с. 233]. Также М. Роменвиль озвучивает привлекательность компетентностной модели высшего образования ввиду того, что ее гармоничная реализация согласует идеалы университетского образования и цели трудоустройства: вуз не обязан мгновенно менять учебные программы в случае изменения запросов предприятий, акцент в подготовке специалиста высокого уровня ставится на науку и умение работать с информацией методами исследователя (анализировать и решать проблемы, аргументировать выбранную позицию, критически мыслить, оценивать проблемы с помощью различных методологических приемов). Применение компетентностного подхода в Бельгии началось в 1997 году в средней школе и к моменту доклада профессора М. Роменвиля позволяет сделать определенные выводы по его внедрению в вузах. Избегание узкого смысла прочтения понятий «компетентность», «ключевые компетенции»; разработка программ обучения на основе компетентностного подхода с учетом особенностей каждой дисциплины; стремление формировать гармоничную личность, избегая критических оценок индивидуальных способностей каждого обучаемого – эти меры, по мнению М. Роменвиля, помогут предотвратить возникновение отрицательных последствий смены образовательной парадигмы в высшей школе. В то же время формирование у обучаемых компетенций посредством активных педагогических методов и привлечения специалистов предприятий к преподаванию позволит привить студентам способы действовать и мыслить в последующем.

Большой вклад в развитие идей и расширение знаний в области компетентностного подхода и трактовки основных его терминов в России внесла доктор психологических наук И.А. Зимняя, которая придерживается позиции, что переход к компетентностной модели образования для нашей страны вызван необходимостью гармонизации структуры высшего образования и унификации присваиваемых вузами степеней в европейском пространстве [6, с. 10]. Несмотря на многочисленные исследования понятий «компетентность» и «компетенция», единого подхода к пониманию данных дефиниций на настоящий момент нет. И.А. Зимняя считает, что как раз широкое понятийное содержание основных терминов нового для России образовательного подхода можно расценивать как преимущество. Очевидным фактом для мирового научного сообщества является более ранний и плавный переход на компетентностную модель образования европейскими странами. По мнению И.А. Зимней, традиционный ЗУНовский подход, преобладающий долгое время в отечественной педагогике, задаст новому практико-ориентированному компетентностному подходу гуманистическое направление. Таким образом, И.А. Зимняя относится к части российских представителей педагогической науки, которые приветствуют гармоничное внедрение и грамотное применение образовательной парадигмы на основе компетенций в сочетании со знаниевым подходом.

Президент университета Тур во Франции М. Люссо в своем докладе на семинаре в 2004 году привел две причины обоснованности применения компетентностного подхода: учащиеся – это индивиды и личности, которые должны быть заинтересованы в приобретении определенного набора компетенций в стенах университета (студенты являются действующими лицами в процессе обучения, что даст возможность действовать, исходя из компетенций); прозрачность в понимании студентами того, какие перспективы открываются после получения диплома о высшем образовании (широкий доступ к информации в современном мире не может выступать гарантом высокого профессионализма в отличие от развития способностей к самосовершенствованию на основе инструментальных компетенций в рамках выбранной профессии) [5, с. 229]. Как отмечает М. Люссо, большую роль в успешности реализации образовательных программ на основе формирования компетентности играют объективная самооценка преподавателя имеющихся у него знаний и применяемых им методов обучения. По мнению французского представителя, только в случае активного вовлечения студентов в процесс обучения возможно достигнуть высоких и качественных результатов при освоении и активизации полученных ими знаний.

Проведенный анализ мнений представителей разных стран, имеющих личный богатый педагогический опыт и наблюдавших смену образовательной парадигмы в высшем образовании, позволяет сделать следующие выводы [7, с. 14]. Во-первых, традиционный подход в обучении, состоящий в передаче большого объема академических знаний и привитии навыков, усвоенных путем механического повторения за преподавателем, не отвечает запросам современности в отличие от компетентностного, главная цель которого – сформировать набор различных видов компетенций, позволяющий самостоятельно получать актуальную информацию и развивать профессиональные способности. Во-вторых, общество нуждается в специалистах, имеющих творческий и инновационный взгляд на решение служебных задач. Вовлечение студентов в процесс обучения, раскрытие потенциала и индивидуальности каждого учащегося, стремление педагога к развитию самостоятельности у обучаемых – важные составляющие новой образовательной парадигмы. В-третьих, свобода в маневрировании понятийным аппаратом открывает широкие возможности для каждой страны в реализации компетентностного подхода, классификации компетенций, соотнесении между собой понятий «компетентность» и «квалификация». Все перечисленные факторы можно условно отнести к положительным сторонам компетентностного подхода.

Как и у любого процесса, у компетентностной модели образования в ходе ее реализации могут возникнуть сложности, которые приведут к отрицательным последствиям и негативным результатам. Особое внимание следует обратить на специальности технического профиля, в которых сильный упор идет на прагматическую составляющую процесса обучения, и где нельзя упускать из вида гуманистическую направленность. Перекос в сторону какого-либо одного вида компетенций отрицательно скажется на личности будущего специалиста в целом.

России сложнее всего ступить на абсолютно новый и малоизведанный путь, но есть прекрасная возможность перенять положительный опыт и пути решения проблем у европейских стран. Для этого необязательно полностью отказываться от многолетних разработок образовательных программ на основе советской школы знаний, умений и навыков. Взяв лучшее из обеих образовательных моделей и создав свою уникальную форму подготовки специалистов, российская система высшего образования вполне сможет создать здоровую конкуренцию в подготовке высококвалифицированных профессионалов различных отраслей.

Библиографический список

1. Ульянина О.А. История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике. *Вестник Московского университета МВД России*. 2017; № 3: 267 – 272.
2. *Болонская декларация*. Болонья, 1999; 19 июня. https://www.0msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf
3. Байденко В.И. *Болонский процесс. Популярные лекции*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании. Европейский опыт. *Высшее образование сегодня*. 2006; № 2: 46 – 52.
5. *Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
6. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Усатенко Н.В. Компетенции и компетентность: эволюция национальных концепций и синтез теоретических подходов. *Terra Economicus*. 2011; Т. 9, № 4, Ч. 2: 12 – 17.

References

1. Ul'yanina O.A. Istoriya stanovleniya kompetentnostnogo podhoda v zarubezhnoj nauke i praktike. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2017; № 3: 267 – 272.
2. *Bolonskaya deklaraciya*. Bolon'ya, 1999; 19 iyunya. https://www.0msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf

3. Bajdenko V.I. *Bolonskij process. Populyarnye lekcii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
4. Larionova M.V. Integracionnye processy v obrazovanii. Evropejskij opyt. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; № 2: 46 – 52.
5. *Bolonskij process: Rezul'taty obucheniya i kompetentnostnyj podhod (kniga-prilozhenie 1*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009.
6. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
7. Mihalkina E.V., Skachkova L.S., Usatenko N.V. Kompetencii i kompetentnost': `evolyuciya nacional'nyh koncepcij i sintez teoreticheskih podhodov. *Terra Economicus*. 2011; T. 9, № 4, Ch. 2: 12 – 17.

Статья поступила в редакцию 09.12.20

УДК 13.00.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-16-18

***Zhoraeva G.T.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Republic of Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*
***Tarakchi V.**, doctoral postgraduate, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Republic of Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*
***Abdiev B.**, Ph.D., senior lecturer of the Narhoz University (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: Abdiev_nx@mail.ru*
***Sultanov D.**, senior teacher, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Republic of Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*

THE CURRENT PROBLEMS AND METHODS OF THE STUDY OF PERSONALITY (ON THE BASE OF KAZAKHSTAN STUDIES). Modern philosophy sets itself the task of studying various social personality types that are formed as a result of social differentiation of society. The aim of this research is to make a theoretical understanding of the accumulated materials about the individual as a subject of scientific and philosophical search. The authors have carried out thorough research on the personality studies on the basis of the previously developed perspectives, methods and written works on the Kazakh figures and personalities. At present, there is a generalized review of methods for studying the life of an individual. A need to improve the methods of philosophy and sociology that determine the personal qualities of a person is found out. The article deals with the issues of philosophical research of the human image from the point of view of the world general scientific concept.

Key words: **the personality studies, methods, science, problems, personality, analysis.**

***Г.Т. Жораева**, канд. ист. наук, доц., Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, E-mail: info@ayu.edu.kz*
***В. Таракчи,** докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, E-mail: info@ayu.edu.kz*
***Б. Абдиев**, Ph.D, доц., АО «Университет Нархоз», г. Алматы, E-mail: Abdiev_nx@mail.ru*
***Д. Султанов**, ст. преп., Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, E-mail: info@ayu.edu.kz*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗАХСТАНСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Современная философия ставит перед собой задачу изучения различных социальных типов личности, которые формируются в результате социальной дифференциации общества. Целью исследования является теоретическое осмысление накопленных материалов о личности как предмете научно-философского поиска. Авторы провели тщательное исследование на основе разработанных ранее перспектив, методов и письменных работ о казахских деятелях. В настоящее время существует обобщенный обзор методов изучения жизни человека. Выявлена необходимость совершенствования методов в философии и социологии, определяющих личностные качества человека. В статье рассматриваются вопросы философского исследования образа человека с точки зрения всемирной общенаучной концепции.

Ключевые слова: **исследования личности, методы, наука, проблемы, личность, анализ.**

Introduction

Special attention is paid to the meaning of the human image. In addition, the task is to analyze the factors and reasons that influenced the formation and development of the individual. There are disputes on this issue in the world literature. Some researchers believe that personality is created based on historical events, while others claim that personality creates history. The meaning and essence of the personality studies is directly linked with the human culture. In making an attempt to reveal its core meaning, the image of personality in the context of culture is to become the target for research undertakings. As a rule, the disregard and insufficient research of the meaning and essence of person's life leads to the making every cultural research a mere set of ideas and hypothesis. In this case, the capacity of understanding of spiritual processes will lose its significance. The life of a person first and foremost means the transfer of interconnected events by a certain person into a continuous process. In this direction, each person is connected to history by biography and becomes a definite result of many individuals' destiny. It is known that the first studies on personality were undertaken and developed in ancient in China and Greece. In China, in accordance with traditions, processes and life in the society and the whole historical process were considered a set of biographies of individuals. In contrast, for instance the ancient Greek philosopher Plutarch came to the conclusion that writing a person's life was far more interesting than writing the history.

In fact, in science the so-called method of personality has not yet been fully developed. It can be classified as "interdisciplinary area" or "general methodological arsenal" of the scientific field. Moreover, there are multi-faceted characteristics of the personality method such as historical, psychological, anthropological, social and cultural.

At the present time, the reason in the rise in demand for personality research can be explained in terms of the weakness of proper understanding of the human nature and of what or who human being is in modern science. From this point of view, it is true that humanity has not yet managed to link the categories of research on the essence and characteristics of human nature with the forces of history, society, and culture. On top of that, overwhelming majority of published works and papers first and foremost deal with the past periods as a subject of research. As a result, the image of modern personality in society remains hidden. Namely, there is no balance in the study of the image of personality's past and present. In this matter, in particular, historical facts prevail. It is apparent that in the personality study, there is a lack of author's approaches to make judgment and conclusions. Perhaps it is due to the fact that researchers tend to express their point of views mainly on the basis of available data and literature. Yet they do not express their willingness to try to identify the accuracy and social background and roots of the data.

It is a fact that there is a lack of academic research and studies to analyze and address the problematic aspects and mechanisms of this issue. Meanwhile, this research paper is intended to fill the existing gaps and contribute to find solutions to the problems in this significant field study. The major goal of the research is to identify current problems of personality studies, determine its causes and evaluate the role of personality method.

It should be noted that there is a large number of scientific and academic studies that make a significant contribution to the formation and development of personal research. But most of them are related to historical sciences and cultural studies. Among Western scholars, Oswald Spengler and Johan Huizinga [1, p. 97] considered the most prominent specialists in the study of personality. Erik Erikson [2, p. 117] focuses on the classification of personality cycles, giving great importance to the continuity of generations in society. Roman Ingarden [3, p. 62] largely focused on the study of human personality in the context of nature and culture. In addition, he supported the expansion of personality research. Peter Norman Waage [4, p. 75] is a representative of another European school. His research papers present a clear view of the main changes and shifts in the historical development of the individual. In addition, in an era of inter-civilizational and cultural clashes, he sought answers to the question of whether a person and individuals can maintain their identity.

American psychologist Marin Koren [5] is distinguished by the study of the impact of migration on the image of the individual. In his opinion, the increased migration process in recent years leads to changes in the psychology and consciousness of people in a particular region.

It is noteworthy that Abzhanov's research is of particular importance in the sense of developing methods and determining the essence and content of the study of personality. His works reviewed the life and work of great Kazakh figures, developed new views and approaches to the study of their biography and history [6, p. 125]. In the same vein, the research of another scientist, M. Koigeldiev, is also important. His re-

search is mainly devoted to the political activities and fate of Kazakh political elites and leaders who fought for national liberation and restoration of the Kazakh state [7, p. 31].

At the same time, new directions of revealing the role and image of a person in culture are being developed. One of them is "Information culture". Researchers tend to consider the evolution of society, as well as the humanitarian foundations of information as a condition for the full development of the individual. In this case, it is worth mentioning the contribution of A. N. Dulatova and N. B. Zinovyeva [8] who study personality issues in the information age. In Russia, the concept of personality has recently been studied and developed in the context of psychology. This is due to the fact that the practical role of science is increasing significantly. In this regard, research by psychologists is becoming more popular. For example, in the works of S.I. Zmeev [9] special attention is paid to individual abilities and a systematization of methods that determine the life cycle and development process in their life activity is given. Currently, S. N. Iconnikova [10] has made a significant contribution to the systematization and classification of the Russian theory of personality.

Methodology

During the research the authors has used a range of scientific methods to evaluate and analyze the content and importance of previously published works by different scholars such as a biographical method, an analysis of activities of individuals and results, synthesis that combines existing data, and other scientific research methods have been widely employed. In addition, deduction and induction methods were used to draw conclusions from general and individual facts, while the method of concretization was used to conclude the author's own opinion.

Results

In contemporary Kazakhstan research environment the modern methodological bases of the personal studies have not been developed well. It is mainly linked with the intention of some low-minded researchers who are conducting their research by pushing post-Soviet public figures against each other, not allowing ordinary people to have the right idea of scientific understanding and thus the results of their research and their assumptions are primarily flawed. However, the values such as political, cultural, spiritual, national are become known through the activities of individuals and persons. Moreover, the same existence of the views and hypothesis that are shaped by above-mentioned values are considered through the legitimacy of unity of contradictions. Then the question arises whether through the personification of phenomena is it needed to reveal and explore it. That means, in order to reveal the roots and secrets of socio-political tensions and conflicts it is necessary to analyze and assess scientifically the views and political activities of individuals.

Such methodological principles have many reasons for learning historical and cultural figures. For example, the activity of many personalities is intended to represent the interests of certain people, groups, classes, and parties. This raises the question: "Who, why and what are their interests?" tells the whole story of the phenomenon. This situation is beyond the scope of scientific knowledge in some studies, and only the name of a historical person, often referred to as honor and dignity, and the socio-historical content is partly and unambiguous. And from the point of view of history, it is difficult for some people not to limit themselves to the idea of one basis, one social-political structure, or even one homeland.

Together with the change of the society, the views on the persons of the past have changed, and the principles of scientific knowledge change as well. In this dialectical law, the above conclusion should be stabilized regarding the researcher's scientific mission. In justifying this point, the following points about the role of the individual in cultural development are required: the leader of the Bolsheviks Vladimir Lenin's categorical claim was that the truth about the life and death of political figures is needed by the proletariat, because even those who truly deserve the name of a political figure will never die for politics [6, p. 42]. It is apparent that such kind of conclusion applies to all political figures and individuals.

In this sense, one of the researchers, who exposed the totalitarian society, D.A. Volkogonov noted that the life of prominent statesman, public figure is not only his particular thoughts and actions in the system of moral and social orientation, but also the influence of personality on social processes, even after his departure from politics [11]. Thus, the prominent figures of the Alash elite and the Bolshevik nomenclature at the beginning of the 20th century, who were at the forefront of the national statehood, are still continuing to be the subject of scientific thought and analysis. It should be emphasized that the lack of "immortality for politics" and "the impact on the social processes after the politically abandoned" reflects the height of their political figure.

At the present times, the image of a person is one of the most pressing and significant issues in humanities and social sciences. Owing to the fact that the intensive social development of our society puts high demands on the creation of an active, and at the same time creative person. In addition to that, in the current state of the society, the renewal of political, cultural, socio-economic aspects of the country, the development of the younger generation in the future as a good citizen will certainly have a great impact on the well-being of their personality.

Therefore, it is necessary to take a look at the theoretical research of personalities and at the analysis of the concepts and theories. In fact, a person is a product of social and historical development. The social environment or the place where a person is in the system of public relations, his actions are the circumstances that determine the formation of his personality. The formation of a person takes an important place in the character of the human being that is, forming a basis of his behavior and actions, and forming a unity of all his relationships with reality. Overwhelmingly, this view is the basis for most researchers. However, many authors consider the content of a person's endeavors (motives and needs, aspirations and pursuit, etc.) differently and from multiple perspectives [12]. Thus, a person is first of all an individual as a subject of social interaction and conscious behavior. Secondly, the systematic character of this individual is defined by his public involvement and is formed in a combination of actions and relationships. That is why there is a need make a theoretical overview of the problem of the person. Furthermore, there are more than 300 definitions of psychology and sociology in the absence of unified view of the individual. The definition of a person is also united in its structures.

According to L.E. Grinin, a person's personality develops as a result of the complex influence of his relations [13]. The place where a person takes his status in the system of public relations, and it also determines his actions and his identity. A researcher, who is engaged in examining and analyzing the role of personalities, serves the public through the ability to recognize, convey, and communicate it to the public [14]. On top of that, the excellence of the civic perception of a scientist who puts the individual's ambition and the interests of the individual above the ideals of science is indeed questionable. It is true that the event and the phenomenon is assessed and estimated by comparison.

In fact, there is no conclusion that the truth is relative. Historical truth can be in the midst of such multi-vector approaches.

Discussion

It is obvious that at present the study of personality is one of the most discussed topics in the social Sciences of the post-Soviet space. It should be noted that the main problem is not the number of completed research works, but the obvious weakness of research results. Due to the lack of a theoretical and methodological basis in the study of personality and the lack of reasonable evaluation measures, the historical and cultural personality is not considered through the prism of its state of being, but mainly continues to be considered in narrow groups. This often gives the reader a sense of identity that matches their personal preferences or interests and keeps out of historical reality.

Many researchers who grew up and were educated under the strong influence of the Communist party, despite the fact that the Soviet Union ceased to exist many years ago, could not abandon their traditional ideas about class struggle or class conflict, especially when considering the problems of the individual [15, p. 98].

However, despite this, there were scientists who abandoned the traditional concept of considering personality problems. One of them was M. Kozybaev. Emphasizing the need to pay much more attention to conducting a more comprehensive study of national leaders and personalities, he noted that "a figure or person is a creative person who can do everything for his people, who can integrate and harmonize his personal interests with the interests of the people" [16, p. 32-33].

At the same time, there are some outstanding people and personalities who have not yet received their true scientific assessment. A number of special studies were conducted to identify and promote their role and identity.

Central Asian scientists such as R.I. Rajabov, S. Orazymbetov, A. Arapov and other prominent scientists have published their works on the topic of personality. However, there are shortcomings and weaknesses in the analysis and study of the political, literary and cultural heritage of these peoples. In addition, another reason may be the lack of specific principles regarding individuals who have influenced the culture. In Soviet times, the study of the life of the national intelligentsia was directly dependent on official policy and changed accordingly. Nevertheless, the pretext for such a policy was quite conceivable and understandable. In order to be able to enjoy the full and unconditional support of every nation, the Bolsheviks set a clear goal-to remove from the political arena the democratic intelligentsia and leaders who fought for national sovereignty and freedom of their peoples. As a result, the lives of individuals were studied and widely publicized in accordance with the official ideology and views of the Communist party. It should be emphasized that today there is no official ideology or dominating despotic political group that would determine everything. On the contrary, researchers are now completely free from any kind of control or political pressure, especially from above, as was the case in Soviet times, and so they can conduct their personality research without any fear. Now the main question is how to apply research methods to the study of people's lives and personalities.

Over the years, scientists in various academic fields have developed hypotheses and assumptions to measure the role of the individual in society. For example, Georg Wilhelm Friedrich Hegel defined a great man or person as whoever has the ability to express in words the desire of his age is a person. Its realization is the essence of the epoch through which the epoch is reflected [17, p. 59]. From these words, it is clear that we are talking about recognizing the true image of the individual and recognizing the social reality of their era.

It is obvious that the study of personality at present is based on serving the interests of the author, and not on serving the truth. It is important to consider the importance of knowing the origin of researchers. This is especially true of post-Soviet society. However, the phenomenon of division in society on the basis of belonging to a certain area and tribe has not yet been eliminated. Therefore, when analyzing scientific papers about any person, it is important to take into account critical thinking.

Critical and in-depth analysis of human life and activity is considered as the most important aspect of the study of personality. One-sided praise or censure of anyone would have prevented the disclosure of the true content of the culture of that period.

Conclusion

Summing up the results of the research work, we offer the following conclusions:

1) each field of science seeks to consider the image of the individual independently. For example, historical science considers a person as the result of a certain historical event, a cultural person is a person who owns high art and science.

2) modern post-Soviet studies lack methods of critical approach in assessing the role and activities of the individual in society.

3) conducting an analysis of the personality image from the point of view of psychology and social Sciences is the best way to achieve objectivity.

This research work has a value with the formulation that the formation of a person is influenced by the process of his constant movement. If a person moves in philosophical science by mental labor, then in history he is distinguished by actions in the political and military movement. The results of the research work are recommended for conducting courses and seminars on personal studies in interdisciplinary research.

Библиографический список

1. Huizinga J. *The Course of Civilizations: Essays on Cultural History, the Middle Ages, and the Renaissance*. Cluny Media, 2018.
2. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis*. Warsaw: Progress, 2011.
3. Ingarden R. *Little Book on Man*. Moscow: Publishing MIY, 2014.
4. Waage P. N. *The cultural history of the individual*. Prague: Karlov, 2018.
5. Koren M. The Three Kinds of People Who Live in the United States. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2018; Vol. 48, № 2: 119 – 131.
6. Абжанов Х. *Национальная элита и судьба страны*. Алматы: Жалын, 2014.
7. Койгельдиев М. *Национальная политическая элита*. Алматы: Рауан, 2015.
8. Дулатова А.Н., Зиновьева Н.Б. *Информационная культура человека*. Москва: Знание, 2007.
9. Змеёв С.И. *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых*. Москва: Планета Мир, 2017.
10. Иконникова С.Н. *История культурологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
11. Grinin L.E. The Role of an Individual in History: A Reconsideration. *Social Evolution and History.* 2010; Vol. 9, № 2: 95 – 136.
12. Pavel C., Ţicău A. Role of university in relationship building between individual and community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 142: 118 – 122.
13. Grinin L.E. Personality in history: modern approaches. *History and modernity.* 2019; Vol. 31, № 2: 62 – 71.
14. Zalewska-Kurek K., Geurts P.A., Roosendaal H.E. The impact of the autonomy and interdependence of individual researchers on their production of knowledge and its impact: an empirical study of a nanotechnology institute. *Research evaluation*. 2010; Vol. 19, № 3: 217 – 225.
15. Gershenzon M.O. *Selected Works.* Jerusalem: Gesharim, 2000.
16. Козыбаев М. *Цивилизация и нация*. Алматы, 2001.
17. Минюшев Ф.И. *Социология культуры*. Москва, 2018.

References

1. Huizinga J. *The Course of Civilizations: Essays on Cultural History, the Middle Ages, and the Renaissance*. Cluny Media, 2018.
2. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis*. Warsaw: Progress, 2011.
3. Ingarden R. *Little Book on Man*. Moscow: Publishing MIY, 2014.
4. Waage P. N. *The cultural history of the individual*. Prague: Karlov, 2018.
5. Koren M. The Three Kinds of People Who Live in the United States. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2018; Vol. 48, № 2: 119 – 131.
6. Abzhanov H. *Nacional'naya `elita i sud'ba strany*. Almaty: Zhalyn, 2014.
7. Kojgel'diev M. *Nacional'naya politicheskaya `elita*. Almaty: Rauan, 2015.
8. Dulatova A.N., Zinov'eva N.B. *Informacionnaya kul'tura cheloveka*. Moskva: Znanie, 2007.
9. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: Planeta Mir, 2017.
10. Ikonnikova S.N. *Istoriya kul'turologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
11. Grinin L.E. The Role of an Individual in History: A Reconsideration. *Social Evolution and History.* 2010; Vol. 9, № 2: 95 – 136.
12. Pavel C., Ţicău A. Role of university in relationship building between individual and community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 142: 118 – 122.
13. Grinin L.E. Personality in history: modern approaches. *History and modernity.* 2019; Vol. 31, № 2: 62 – 71.
14. Zalewska-Kurek K., Geurts P.A., Roosendaal H.E. The impact of the autonomy and interdependence of individual researchers on their production of knowledge and its impact: an empirical study of a nanotechnology institute. *Research evaluation*. 2010; Vol. 19, № 3: 217 – 225.
15. Gershenzon M.O. *Selected Works.* Jerusalem: Gesharim, 2000.
16. Kozybaev M. *Civilizaciya i naciya*. Almaty, 2001.
17. Minyushev F.I. *Sociologiya kul'tury*. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.12.20

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-18-22

***Karataeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: natalya_karataeva73@mail.ru*

***Zaboeva M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: zaboyevi@mail.ru*

***Elizova E.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elisowa@yandex.ru*

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF ETHNO-CULTURAL IDENTITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE. The article studies an actual problem of social and moral education of preschool children – the formation of their ethno-cultural identity. Ethno-cultural identity of a person is understood by the authors as an awareness and emotional acceptance of a person's personal integrity and certainty on the basis of self-identification with the norms, values and samples of their native culture. The structure of ethno-cultural identity as a moral quality of a person includes cognitive, axiological and behavioral components. The authors substantiate the necessity and timeliness of addressing it, and present an attempt to consider the problem of forming an ethno-cultural identity in preschool children from the standpoint of systemic, cultural, personal, and environmental approaches through the creation of an ethno-cultural educational space. It is concluded that in the study of the ethno-cultural identity of the individual, a complex psychological and pedagogical phenomenon, the use of these approaches makes it possible to determine the general principles and strategy of the study. The combination of systemic, culturological, personal, and environmental approaches serves as a methodological basis for the design and implementation of a pedagogical structural and functional model for the formation of an ethno-cultural identity of preschool children. The developed model allows to visually display the process under study. It includes the following blocks: target, theoretical and methodological justification, content, design of the educational environment, technological, performance-evaluation, reflexive. Of particular interest is the content block of the model, built on the basis of the preschool education program "Russian world" (author – N.A. Karataeva). Each of the blocks is filled with content and implements a certain function: orientation, coordination, cognitive-transforming, epigenetic landscape function, translational, diagnostic-correctional, analytical. The result of the implementation of these blocks is the creation of pedagogical conditions for the formation of ethno-cultural identity of children.

The article is published with the support of Ministry of education of Russian Federation under the Federal grant for the implementation of measures aimed at proper functioning and development of the Russian language, the departmental target program "Scientific and methodological, methodological and staffing support of teaching the Russian language and the languages of the peoples of the Russian Federation" of the subprogram "improving the management system of education" state program of the Russian Federation "Development of education".

Key words: **preschool education, formation, ethno-cultural identity, structural and functional model.**

***Н.А. Каратаева**, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: natalya_karataeva73@mail.ru*

***М.А. Забоева**, канд. пед. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: zaboyevi@mail.ru*

***Е.И. Елизова,** канд. пед. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: elisowa@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья опубликована при поддержке министерства просвещения РФ в рамках федерального гранта по реализации мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

Статья посвящена актуальной проблеме социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста – формированию у них этнокультурной идентичности. Этнокультурная идентичность личности понимается авторами как осознание и эмоциональное принятие человеком своей личностной целостности и определенности на основе самоотождествления с нормами, ценностями и образцами родной культуры. Структура этнокультурной идентичности как нравственного качества личности включает когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты. Авторами обоснована необходимость и своевременность обращения к ней, представлена попытка рассмотрения проблемы формирования этнокультурной идентичности у детей дошкольного возраста с позиций системного, культурологического, личностного, средового подходов посредством создания этнокультурного образовательного пространства. Сделан вывод о том, что при исследовании этнокультурной идентичности личности, сложного по своей природе психолого-педагогического феномена, использование обозначенных подходов дает возможность определить общие принципы и стратегию исследования. Совокупность системного, культурологического, личностного, средового подходов служит методологическим основанием для проектирования и реализации педагогической структурно-функциональной модели формирования этнокультурной идентичности дошкольников. Разработанная модель позволяет наглядно отобразить исследуемый процесс. Она включает следующие блоки: целевой, теоретико-методологическое обоснование, содержательный, проектирование образовательной среды, технологический, результативно-оценочный, рефлексивный. Особый интерес представляет содержательный блок модели, построенный на основе программы дошкольного образования «Русский мир» (автор – Н.А. Каратаева). Каждый из блоков наполнен содержанием и реализует определенную функцию: ориентационную, координационную, познавательно-преобразующую, функцию эпигенетического ландшафта, трансляционную, диагностико-коррекционную, аналитическую. Результатом реализации обозначенных блоков становится создание педагогических условий для формирования этнокультурной идентичности детей.

Ключевые слова: **дошкольное образование, формирование, этнокультурная идентичность, структурно-функциональная модель.**

В условиях развивающегося культурно-цивилизационного кризиса проблема становления идентичности личности приобретает особое звучание. Процессы глобализации социокультурного пространства и стремление к идентичности культурных групп выступают в качестве основного противоречия информационного общества. Проблема формирования этнокультурой идентичности личности является сложной и многогранной, ее осмыслением занимаются представители различных социогуманитарных наук.

В педагогической науке имеется целый ряд исследований, посвященных вопросам формирования культурной и этнокультурной идентичности личности. Различные аспекты данной проблемы рассматривались в работах О.В. Акуловой, Т.М. Бабуновой, Е.С. Бабуновой, Б.М. Бим-Бад, Э.Ф. Вертяковой, Г.Н. Волкова, Н.А. Евгеньевой, М.Б. Кожановой, О.И. Михалевой, Е.И. Казаковой, З.Б. Лопсоновой и др. [1; 2; с. 6; 3; 4, с. 12; 5; с. 60 – 65; 6]. Однако формирование этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста является сложным социально-психологическим феноменом, требующим дальнейшего изучения типологических особенностей этнокультурной идентичности детей данной возрастной группы, а также возможностей психолого-педагогического сопровождения ее становления у воспитанников в образовательном процессе детского сада.

Обобщая данные результатов исследований М. Барретт, Н.А. Евгеньевой, В.Н. Павленко, И.С. Сухорукова [7, с. 87 – 91; 8], С.А. Тагилина и ряд других ученых дают нам возможность сформулировать рабочее определение этнокультурной идентичности личности. Итак, этнокультурная идентичность личности – это осознание человеком и эмоциональное принятие им своей личностной целостности и определенности на основе самоотождествления с нормами, ценностями и образцами родной культуры, включающее когнитивный (представления, знания), аксиологический (чувства, отношение) и поведенческий компоненты.

Для целостного описания психолого-педагогических основ формирования этнокультурной идентичности у детей дошкольного возраста обратимся к методу моделирования. В науке моделирование систем, явлений, процессов выступает как инструмент познания (В.П. Давыдов, А.Н. Дахин, В.А. Штофф и др.). С целью познания сущности процесса формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста прибегнем к разработке психолого-педагогической модели (рис. 1).

При разработке целевого компонента модели воспользуемся научной методикой декомпозиции цели, эффективность которой подтверждена высокой результативностью в различных научных областях. Категориями для декомпозиции цели в данном случае выступают следующие: культурная компетентность, отношение к культуре и культурная деятельность, позволяющие в дальнейшем сформулировать конкретные задачи формирования начал этнокультурной идентичности в период дошкольного детства и определить содержание дошкольного образования в данном направлении.

Основываясь на данных культурологических, психолого-педагогических исследований, считаем, что культурная компетентность детей дошкольного возраста предполагает наличие у них первоначальных знаний о том, что существуют разные этнокультурные группы, что является весьма значимым для формирования собственной идентичности. Основой этнокультурной компетентности выступает позиционирование себя как члена определенной культурной группы, знание основных культурных символов, языка, традиций и обычаев, ремесел, внешнего вида, одежды, а также некоторых исторических сведений, фольклора [7].

На основе анализа психолого-педагогических исследований структуры этнокультурной идентичности в категорию «отношение к культуре» мы включаем аффективный и ценностно-ориентировочный компоненты. Аффективный компонент этнокультурной идентичности выражает чувство принадлежности к конкретной этнокультурной общности и оценку ее характеристик.

Отечественные ученые Т.Г. Стефаненко, И.С. Кон утверждают, что именно в аттитюдах проявляется аффективный компонент этнокультурной идентичности. Позитивные аттитюды содержат в себе желание членов этнокультурной общности принадлежать ей, отмечается состояние гордости за представителей своей народности [9].

Ценностно-ориентировочный компонент этнокультурной идентичности содержит в себе понимание и уважение других мировых культур, межнациональную толерантность, готовность к взаимодействию с представителями других этнокультурных сообществ.

Культурная деятельность (поведенческий компонент) этнокультурной идентичности формируется на основе механизма принятия себя как члена конкретной этнокультурной группы и понимается как способность выстраивать взаимоотношения в группах. Отмечается активное вовлечение в социум с использованием языка, поддержка культурных семейных и национальных традиций.

Основополагающими подходами для проектирования модели в нашем исследовании были определены следующие: системный, культурологический, личностный, средовый.

Системный подход в психолого-педагогической науке данный подход имеет давнюю историю применения, и его можно рассматривать в качестве классического (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Л.П. Буева, М.А. Данилов, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.). Применительно к задачам нашего исследования использование системного подхода дает возможность рассматривать формирование этнокультурной идентичности личности как целостную систему, не сводимую к простой совокупности ее элементов.

Само по себе понятие идентичности личности является системным и выступает в интерпретации разных авторов как определенная система представлений, взглядов, убеждений, других компонентов и диспозиций. Анализ философских, психологических исследований свидетельствует о том, что в большинстве из них идентичность рассматривается как системная категория. Поэтому проектирование педагогической структурно-функциональной модели формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста на основе использования принципов системного подхода дает возможность комплексно подойти к построению и обоснованию предмета проектирования, объединить методы и подходы педагогики и психологии и др. наук, выделить проектировочные этапы и действия, обосновать концепцию разработки модели.

Теоретико-методологическую основу исследования проблемы развития культурной идентичности детей дошкольного возраста составил *культурологический подход*. В основе культурологического подхода (К.А. Альбуханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, М.С. Каган, Н.Б. Крылова) лежит понимание культуры как социальной метаценности, соединяющей в себе ценности «добра, истины, пользы и красоты». Опора на ценности культуры дает возможность педагогу преодолеть «раздельную институциализацию» (по Л.П. Буевой) образования и культуры, войти в ее контекст и освоить многовековые традиции

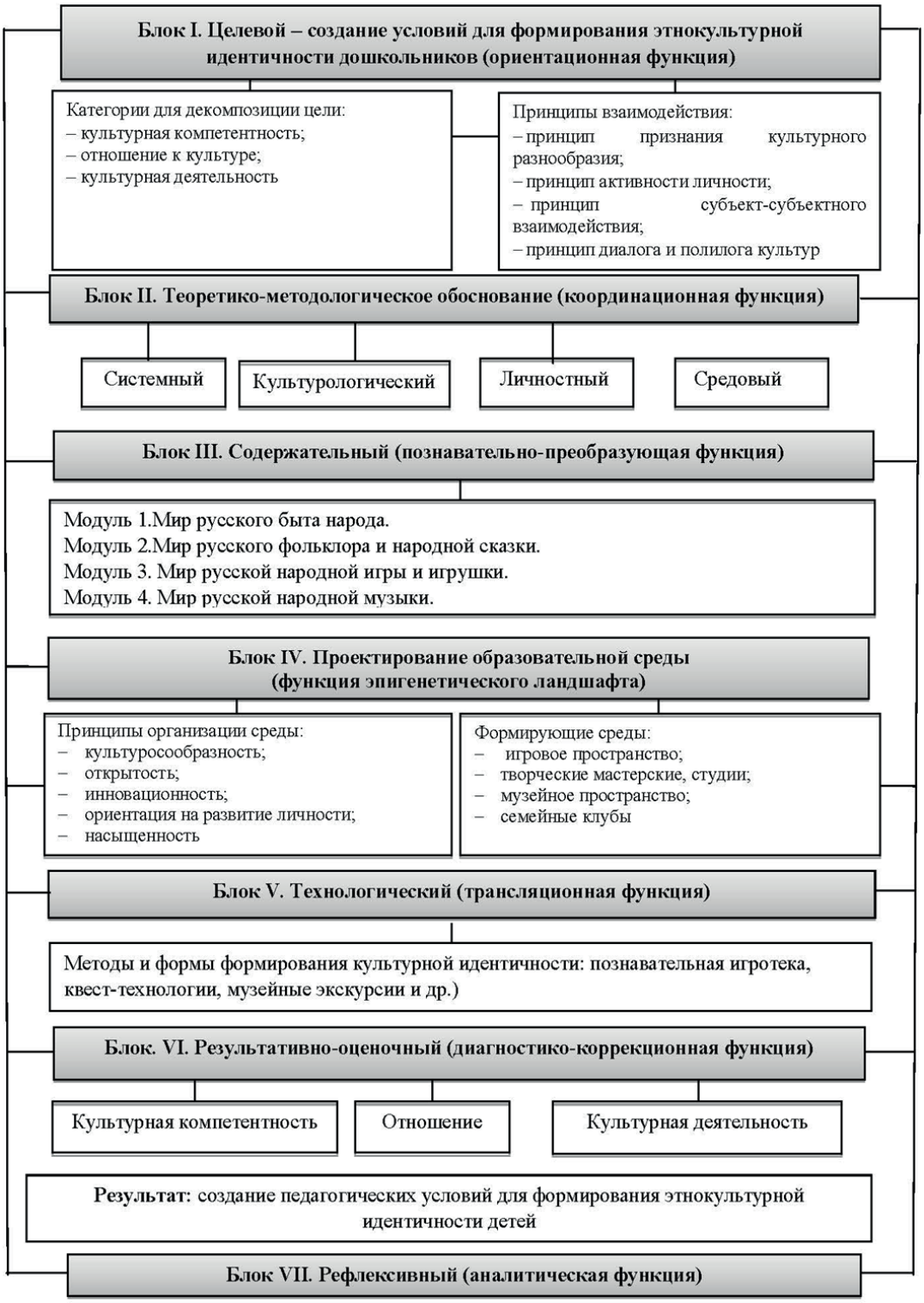


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования этнокультурной идентичности у детей дошкольного возраста (составлена авторами)

воспитания. Известный философ и психолог К.А. Альбуханова-Славская, рассматривая вопрос взаимодействия человека и культуры, выдвигает положение о том, что человек выступает как своеобразный продукт культуры (присваивает ценности, способы действий, культурные практики), ее потребитель (потребляет продукты культуры), производитель (новые культурные тексты, продукты) и транслятор (распространяет культурные тексты и продукты).

В понимании отечественных и зарубежных ученых (М.М. Бахтина, М. Бубера, Ф. Розенцвейга, К.А. Альбухановой-Славской, Ю.М. Лотмана и др.) культура всегда имеет диалогическую сущность и предполагает наличие другого, причем этот другой вовсе не обязан быть похожим на нас.

При проектировании модели формирования этнокультурной идентичности дошкольников сущность культурологического подхода заключается в присвоении ребенком ценностей общечеловеческой и национальной культур, переносе данных культурных ценностей в собственную коммуникативную, игровую, познавательную, продуктивную деятельность. Погружение в мир народной культуры, ее освоение ребенком развивает его способность к непрерывному саморазвитию и самовоспитанию. Безусловно, в дошкольном возрасте самовоспитание носит фрагментарный и непоследовательный характер, ключевая роль в данном процессе принадлежит авторитетному взрослому.

Культурологический подход к проектированию структурно-функциональной модели формирования этнокультурной идентичности у детей дошкольного образования позволяет в содержательном блоке модели осуществить презентацию достижений мировой и национальной культуры в качестве ценных образцов, установок, оказывающих влияние на мотивационную сферу и поведение

личности. Применение культурологического подхода создает возможности для удовлетворения потребности личности в творческом самовыражении в условиях образовательной среды дошкольного учреждения.

Итак, опора на культурологический подход при проектировании модели формирования этнокультурной идентичности дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации позволяет создать целый спектр культурных возможностей, образовательных предложений, что помогает ребенку включиться в разнообразную деятельность, быть в центре событий, проявлять социальную смелость и более полно использовать свой когнитивный и творческий потенциал.

Вопросы применения *личностного подхода* в образовании и педагогических исследованиях представлены в трудах Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой, В.М. Монахова, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской и др. Личностный подход предполагает изменение профессионального сознания педагогов при оценке качества образования, ориентацию, прежде всего, на личность как главную ценность образования и культуры. Выступая в качестве теоретико-методологической основы разработки модели формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста, личностный подход дает возможность варьировать содержание дошкольного образования в зависимости от культурных потребностей субъектов образовательного процесса. Сегодня даже самый опытный, эрудированный педагог не выступает для ребенка единственным источником знаний и социального опыта. Заметим, что знания не являются единственным компонентом содержания образования. Современный дошкольник имеет множество агентов социализации, возможность получать сведения из разных источников, главными из которых является компьютер, телевидение. В старшем дошкольном возрасте у некоторых детей уже сформирован навык чтения, поэтому еще до школы дети способны познавать культурные тексты и на основе чтения детских книг, журналов, энциклопедий и пр.

В процессе жизни каждая личность приобретает свой уникальный социальный опыт, часто представляющий собой самобытный сплав переживаний, знаний, сложившихся стереотипов общения и поведения, поэтому проектирование модели формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста необходимо осуществлять в соответствии с закономерностями личностного развития, с учетом имеющегося у ребенка жизненного опыта. Источником личностного опыта ребенка могут стать нравственные коллизии, в основе которых лежат острые противоречия или столкновение интересов.

Каждый ребенок находится в особой социальной ситуации и по-своему ее переживает. Личность дошкольника не может развиваться без общения с окружающими людьми, вне определенного пространства и времени, она включена в определенный культурный пространственно-временной континуум. Современный дошкольник значительную часть времени проводит в пространстве детского сада, поэтому вполне справедливым является вопрос о поддержке воспитания средой.

Ф.А. Дистервег, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. в своих трудах неоднократно подчеркивали формирующее влияние среды на развитие личности. Современная педагогика также средовому фактору в воспитании личности ребенка отводит значительное место. Основываясь на данном положении, считаем, что для формирования этнокультурной идентичности дошкольников необходимо создание соответствующего игрового и музейного пространства, творческих мастерских, студий, семейных клубов и других формирующих сред, организованных по принципам признания культурного разнообразия, субъект-субъектного взаимодействия, диалога культур.

Анализ современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме возможностей образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в формировании личности ребенка (Н.Т. Гринявичене, Е.В. Зворыгина, Г.Г. Локуциевская, С.Л. Новоселова, А.А. Овчинников, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и др.) позволяет говорить о значении средовых феноменов в ходе развития культурной идентичности детей. Образовательная среда детского сада может стать источником личностного опыта, опыта поиска смыслов, взаимодействия, включения в разнообразные виды деятельности.

Средовый подход в проектировании модели формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста считаем необходимым методологическим основанием. Создание благоприятной воспитательной среды является духовной и материальной основой дошкольного образования, она выступает важным фактором для становления личности ребенка, развития общения и специфических детских видов деятельности. Представляя собой совокупность социальных и бытовых условий, среда дошкольной образовательной организации, конкретной группы, где находится ребенок, проектируется целенаправленно и сознательно педагогами в соответствии с образовательными потребностями обучающихся, конкретными развивающими, обучающими и воспитательными задачами.

Среда обучения, с позиций О.П. Околелова, – это генерируемое индивидуумами – участниками процесса обучения системное образование, пронизанное специфическими, характерными именно для этого образования взаимодействиями [10, с. 66 – 67]. В данном определении автор особо подчеркивает значение коммуникации и выдвигает ее на первый план, что является особенно важным в период дошкольного детства, когда закладываются первоначала будущей зрелой личности.

Образовательная среда дошкольной образовательной организации вбирает в себя систему условий, созданных в образовательном учреждении и оказывающих положительное влияние на характер социального взаимодействия педагогов и детей, способствующих позитивной социализации дошкольников и развитию их культурной идентичности. Такая система условий задает и модель отношения к социальному и природному миру, взрослым и сверстникам, культурным ценностям.

Таким образом, при исследовании этнокультурной идентичности личности, сложного по своей природе психолого-педагогического феномена, использование системного, культурологического, личностного и средового подходов дает возможность определить общие принципы и стратегию исследования. Совокупность данных подходов служит методологическим основанием для проектирования и реализации педагогической модели формирования этнокультурной идентичности дошкольников.

Содержательный блок модели реализует познавательно-преобразующую функцию в процессе формирования этнокультурной идентичности дошкольника. Содержание дошкольного образования, направленное на формирование этнокультурной идентичности, выстраивается на основе образовательной программы дошкольного образования «Русский мир», (далее – Программа). Структурно Программа представлена четырьмя основными модулями «Мир русского быта», «Мир фольклора и русской народной сказки», «Мир русской народной игры и игрушки», «Мир русской народной музыки». Каждый модуль Программы содержит определенное количество тем, раскрывающих особенности русского быта, ведения хозяйства, русские народные обычаи и традиции и др. Содержание каждой темы модуля включает обучающий и воспитывающий компоненты, содействующие становлению этнокультурной идентичности дошкольников.

Блок структурно-функциональной модели «Проектирование образовательной среды». В качестве важнейшего педагогического условия формирования этнокультурной идентичности дошкольников является организация образовательного пространства детского сада. Ответим на вопрос о том, каким должно быть образовательное пространство, чтобы обеспечивать формирование этнокультурной идентичности дошкольников. На наш взгляд, главной характеристикой образовательного пространства детского сада должна быть способность удовлетворять самые разнообразные культурные и образовательные потребности воспитанников, относящихся к различным этническим сообществам. Образовательное пространство должно быть насыщенным с точки зрения содержания, давать детям возможность включаться в различные виды деятельности (игровую, познавательную, коммуникативную, трудовую, художественную и пр.).

Принцип открытости образовательного пространства дает возможность обратиться к новым идеям и проектам, встретиться с представителями различных культур и вести с ними культурный диалог, учиться понимать друг друга и сотрудничать.

Следующей характеристикой образовательного пространства, положительно влияющей на формирование этнокультурной идентичности, выступает возможность развития субъектных свойств личности, инициативы, активности, самостоятельности, возможности выбора игр и развлечений, видов деятельности.

Для формирования этнокультурной идентичности дошкольников современное образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения должно быть открытым для инновационной деятельности самих педагогов. Достаточно большое количество ученых определяют инновационную деятельность как метадеятельность, содержание и характер которой направлены на изменение всего комплекса личностных свойств субъектов. Инновационная деятельность педагогов дает возможность найти новые ресурсы и технологии, способствующие формированию этнокультурной идентичности детей в условиях современного поликультурного пространства.

Технологический блок модели дает представление о логике процесса формирования этнокультурной идентичности детей старшего дошкольного возраста, особенностях взаимодействия воспитателя и детей, которое в данном случае выстраивается в логике диалога культур, культуры взрослого и культуры ребенка, а также мультикультурного диалога. В данном блоке дано описание используемых технологий и методов формирования этнокультурной идентичности, в том числе познавательная игротека, квест-технологии, образовательные проекты, музейные экскурсии и др.

Результативно-оценочный блок модели. Анализ материалов исследований В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, А.М. Сидоркина дает возможность выявить различные подходы к оценке качества образования, принятые в инновационных образовательных учреждениях. Как правило, в данных учебных заведениях складывается многокритериальный подход к оценке их деятельности. Часть этих подходов послужили основой для разработки критериально-оценочных показателей эффективности педагогической структурно-функциональной модели формирования этнокультурной идентичности детей старшего дошкольного возраста.

Рефлексивный блок структурно-функциональной модели позволяет осмыслить результаты осуществленной деятельности по формированию этнокультурной идентичности у детей дошкольного возраста. Ее анализ предполагает поиск наиболее эффективных форм, методов и приемов работы, определение затруднений, с которыми педагог столкнулся в процессе реализации этой педагогической деятельности, возможных путей повышения ее качества и результативности.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет рассматривать этнокультурную идентичность личности как осознание и эмоциональное приня-

тие человеком своей личностной целостности и определенности на основе самоотождествления с нормами, ценностями родной культуры, включающее когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты.

При исследовании этнокультурной идентичности личности, сложного по своей природе социального и психолого-педагогического феномена, использование системного, культурологического, личностного и средового подходов дает возможность определить общие принципы и стратегию исследования. Совокупность данных подходов послужит методологическим основанием для проектирования и реализации педагогической структурно-функциональной модели формирования этнокультурной идентичности дошкольников, позволяющей наглядно представить весь этот сложный, длительный, требующий тщательно продуманной организации процесс.

Библиографический список

1. Бабунова Е.С. *Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста.* Москва: ФЛИНТА, 2020. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=564200
2. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Москва: 2013.
3. Евгеньева Н.А. *Развитие культурной идентичности личности студента университета в процессе лингвистического образования*. Оренбург, 2008. Available at: http://artlib.osu.ru/web/avtoref/evgeneva.pdf
4. Казакова Е.И. *Формирование этнокультурной идентичности подростков в учреждениях дополнительного образования.* Тамбов, 2013; 27.
5. Лопсонова З.Б. Концептуальная модель этнокультурного образования дошкольников. *Педагогическое образование и наука*. 2016; № 5: 60 - 65.
6. Михалева О.И. *Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста (на материале дошкольных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)*. Якутск, 2003. Available at: https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-etnicheskoi-identichnosti-detei-starshego-doshkolnogo
7. Баретт М. *Современная этнопсихология.* Хрестоматия. Минск: Харвест, 2013; 368: 87 – 91.
8. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи в условиях возрождения русского мира. *Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика*. 2016; № 2: 92 – 101. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27300470
9. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология.* Москва, 1999. Available at: http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Stefanenko_EHtnopsikhologija.pdf
10. Околелов О.П. *Процесс обучения в виртуальном образовательном пространстве.* 2001; № 10: 66 – 70.

References

1. Babunova E.S. *Pedagogicheskaya strategiya stanovleniya `etnokul'turnoj obrazovannosti detej doshkol'nogo vozrasta.* Moskva: FLINTA, 2020. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=564200
2. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*. Moskva: 2013.
3. Evgen'eva N.A. *Razvitie kul'turnoj identichnosti lichnosti studenta universiteta v processe lingvisticheskogo obrazovaniya*. Orenburg, 2008. Available at: http://artlib.osu.ru/web/avtoref/evgeneva.pdf
4. Kazakova E.I. *Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti podrostkov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya.* Tambov, 2013; 27.
5. Lopsonova Z.B. Konceptual'naya model' `etnokul'turnogo obrazovaniya doshkol'nikov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2016; № 5: 60 - 65.
6. Mihaleva O.I. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnicheskoj identichnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta (na materiale doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij Respubliki Saha (Yakutiya)*. Yakutsk, 2003. Available at: https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-etnicheskoi-identichnosti-detei-starshego-doshkolnogo
7. Barett M. *Sovremennaya `etnopsihologiya*. Hrestomatiya. Minsk: Harvest, 2013; 368: 87 – 91.
8. Suhorukov I.S. Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti detej i molodezhi v usloviyah vozrozhdeniya russkogo mira. *Bereginya. 777. Sova: Obschestvo. Politika. `Ekonomika*. 2016; № 2: 92 – 101. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27300470
9. Stefanenko T.G. *`Etnopsihologiya*. Moskva, 1999. Available at: http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Stefanenko_EHtnopsikhologija.pdf
10. Okolelov O.P. *Process obucheniya v virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve.* 2001; № 10: 66 – 70.

Статья поступила в редакцию 21.12.20

УДК 378.016: 811 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-22-25

***Koreneva M.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: marina_cor@mail.ru*
***Kaurova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: kaurova76@mail.ru*

THE PHENOMENON OF COMPENSATOR COMPETENCE AND REPRESENTATION OF ITS STRUCTURE IN LINGUIDIDACTICS. In the paper, the authors survey the phenomenon of compensatory competence, based on the works of foreign and Russian researchers. Tracing the evolution of this concept, the authors note that it has been constantly in change. All the researchers have played a role in its better understanding. Thus, their analysis shows that its component composition has well investigated and has been expending. Now it includes not only descriptive and procedural knowledge, skills, but also strategies, personal characteristics and motives of users of a foreign language. The analysis of its characteristics and psychological mechanisms of actualization contributes to deeper understanding of the scope of competence. The study of the definitions and component composition of compensatory competence makes it possible to identify and represent its structure which includes such important elements as individually marked style of overcoming difficulties and a mechanism for mobilizing, activating and transferring existing compensatory resources.

Key words: **compensatory competence, component composition, structure of compensatory competence, compensatory resources.**

***М.Р. Коренева**, канд. пед. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Дожи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: marina_cor@mail.ru*
***Е.М. Каурова,** ст. преп., канд. филол. наук, Бурятский государственный университет имени Дожи Банзарова, г. Улан-Удэ,*
E-mail: kaurova76@mail.ru

ФЕНОМЕН КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЕЕ СТРУКТУРЫ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В данной статье авторы раскрывают феномен компенсаторной компетенции, основываясь на работах зарубежных и отечественных исследователей. Прослеживая эволюцию данного понятия, авторы отмечают, что представления о ней постоянно изменялись, и все исследования способствовали в той или иной мере ее лучшему пониманию. Был изучен ее компонентный состав, который от привычных знаний, навыков умений, стал включать стратегии, личностные характеристики и мотивы пользователей иностранным языком. Анализ ее характеристик и психологических механизмов актуализации позволил понять сферу действия компетенции. Изучение определений и компонентного состава компенсаторной компетенции позволило выделить и репрезентировать ее структуру, важным элементом которой является индивидуально маркированный стиль преодоления трудностей и механизм мобилизации, активизации и переноса имеющихся компенсаторных ресурсов.

Ключевые слова: **компенсаторная компетенция, компонентный состав, структура компенсаторной компетенции, компенсаторные ресурсы.**

Выбор данной проблемы в качестве предмета исследования является актуальным по нескольким причинам. Во-первых, не прекращается количество диссертационных исследований, пытающихся проанализировать компенсаторную компетенцию с различных позиций и под разным углом зрения [1 – 5]. Во-вторых, несмотря на полученные результаты, некоторые аспекты компенсаторной компетенции все еще остаются малоисследованными, в частности ее структура.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении специфики, характеристик и механизмов действия компенсаторной компетенции, определении

ее компонентного состава, репрезентации авторской модели ее структуры с точки зрения системно-структурного и личностно-деятельностного подходов.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов «Теория и методика обучения иностранным языкам» на профильных факультетах.

Методы исследования – изучение, анализ научных источников по выдвинутой проблеме, анализ, синтез теоретического материала, моделирование. Научные подходы – системно-структурный и личностно-деятельностный.

С целью достижения основной цели – выделения структуры компенсаторной компетенции – попытаемся решить ряд частных задач:

1) кратко представить историю вопроса;

2) проанализировать имеющиеся определения компенсаторной компетенции и ее компонентный состав;

3) изучить ее механизмы и характеристики;

4) рассмотреть и определить ее структуру.

Исследования компенсаторной компетенции начались достаточно давно и в западной, и отечественной науке. Первые шаги в этом направлении были сделаны зарубежными учеными при изучении проблемы усвоения «второго языка». Ученые ввели понятие речевых затруднений. Дальнейшие исследования касались использования стратегий для компенсации прерванного процесса коммуникации, компенсаторных стратегий и компенсирующей функции так называемой стратегической компетенции. «Выделение идеи компенсации недостатков не могло не быть не замеченным в отечественной методической школе» [1, с. 19]. Поэтому в 1990-е в контексте российской лингводидактики стала развиваться эта проблематика.

Впервые попытка осмыслить это понятие предпринимается И.Л. Бим. По мнению автора, компенсаторная компетенция связана с развитием «умения добиться взаимопонимания и умения выйти из затруднительного положения» [2, с. 48]. Последовавшие затем другие работы также подчеркивают компенсационную роль этой компетенции и умения преодолевать трудности.

Таким образом, пройдя определенный путь в своем развитии, понятие и термин «компенсаторная компетенция» прочно утвердились в отечественной методике. Тем не менее данный факт не остановил других исследователей от дальнейших поисков.

Проводятся исследования, пытающиеся разграничить стратегическую и компенсаторную компетенции, показать ее самостоятельный характер [2; 3; 4]; отождествить эти две компетенции [5] или же интегрировать их [1]. Так, Т.А. Соколова, сопоставляя стратегическую и компенсаторную компетенции, показывает, что последняя входит в состав первой, обеспечивая компенсацию прерванного процесса коммуникации [там же, с. 22 – 23].

Компенсаторная способность исследуется применительно к разным видам речевой деятельности: говорение, чтение, письменная деловая речь, письменный интернет-дискурс, слуховая рецепция; как основа для обучения профессиональной терминологии; как средство упреждения и преодоления социокультурной интерференции.

Исследователи дают собственные определения компенсаторной компетенции как общего, так и частного характера, видоизменяя существующие, заменяя некоторые термины, что не всегда способствует лучшему пониманию ее сути. В их интерпретации компенсаторная компетенция – это «способность индивида выходить из затруднительных коммуникативных ситуаций посредством применения компенсаторных стратегий и умений» [6, с. 14]; «интегратор» других компонентов коммуникативной компетенции [4, с. 10]; «способность и готовность к осуществлению переноса знаний, навыков, умений и других ресурсов из родного в иностранный язык и наоборот» [3, с. 11 – 12].

На основе изучения и анализа зарубежных и отечественных работ, посвященных компенсаторной компетенции, Е.В. Лучина подводит своего рода итог в попытке определить этот феномен: «Под компенсаторной компетенцией понимается способность и готовность субъекта компенсировать дефицит своих иноязычных знаний, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде с помощью всевозможных вербальных и невербальных средств с целью поддержания процесса коммуникации» [7, с. 13].

Несмотря на некоторые разногласия в определениях, исследователи правы в том, что компенсаторная компетенция носит «сквозной» характер [3], неразрывно связана с другими компонентами коммуникативной компетенции [5], ее уровень развития зависит от уровня формирования остальных компонентов коммуникативной компетенции [4].

В своем диссертационном исследовании М.Н. Горанская выделяет психологические «механизмы действия компенсаторной компетенции» [3, с. 12]. Основными среди них являются:

– механизм анализа, осознания исходной ситуации и своей некомпетентности в ней;

– механизм отслеживания личностных ресурсов;

– механизм выбора адекватной стратегии и ее актуализации;

– механизм оценивания эффективности переноса и комплексной рефлексии итогового продукта речевой деятельности.

Наш анализ свидетельствует о том, что наиболее важным, или «базовым механизмом» действия компенсаторной компетенции является «механизм положительного переноса некоторых компенсаторных ресурсов» [3, с. 12]. С этой же точкой зрения согласна А. Тихонова [8]. Остальные механизмы соотносятся либо с компенсаторными стратегиями, либо с их компонентами и речемыслительными операциями.

Опираясь на определение С. Савиньон [5, с. 29] и исследование Е.В. Лучиной [7], считаем необходимым включить в данный перечень механизм мобилизации и активизации всех имеющихся компенсаторных ресурсов, включая такие как психологическая способность компенсировать усталость, отвлеченность, невнимательность.

Таким образом, как показывает наше исследование, направленность действия компенсаторной компетенции постоянно расширяется: «она ориентирована на восполнение или компенсацию пробелов в знании языка, речевого и социального опыта, ликвидацию дефицита знаний, навыков, преодоление коммуникативного затруднения, восстановление процесса прерванной коммуникации» [7, с. 13], «на компенсацию ограничивающих факторов, таких как усталость, невнимательность» (цит. по: [5, с. 29]), но вместе с тем «именно компенсаторная компетенция позволяет сохранить непрерванным, а значит, эффективным весь процесс коммуникации» [7 с. 13].

В результате изучения научной литературы мы пришли к выводу, что наиболее важными характеристиками компенсаторной компетенции являются комплексность, многомерность, гибкость, универсальность, междисциплинарность, интуитивность, релятивность, экономичность, динамичность [3, с. 11 – 12; 5, с. 33 – 34]. По мнению С.А. Федоровой, эти характеристики позволяют компенсаторной компетенции «проявить себя во всех компонентах коммуникативной компетенции» [5, с. 34], что еще раз подчеркивает ее «сквозной» характер.

Следует заметить, что в первых работах ученые игнорировали структуру компенсаторной компетенции, акцентируя свое внимание на определениях и классификациях компенсаторных стратегий, техник, умений. Однако именно анализ и изучение определений компенсаторной компетенции позволяет лучше понять ее компонентный состав и, следовательно, структуру. В науке структура понимается как *внутренняя организация* и *упорядоченность* объекта, его внутреннее устройство, строение, обусловленные характером взаимоотношений между элементами.

В последовавших работах авторы пытаются определить компонентный состав этой компетенции, основываясь в первую очередь на отечественном деятельностном подходе. И хотя «учеными признается многокомпонентность ее состава, при этом представления о наборе компонентов различаются» [7, с. 13]. Так, М.Н. Горанская упоминает «знания, навыки, умения и некоторые другие ресурсы [3, с. 11]; А.В. Папикян – умения, стратегии [6, с. 8]; С.А. Федорова – «знания, навыки, умения и качества» [5, с. 32]. По нашему мнению, наблюдается некий прорыв в понимании структуры компенсаторной компетенции, которая представлена не только привычными знаниями, навыками, умениями, но и стратегиями, и личностными характеристиками.

В.В. Сафонова предлагает включать в состав компенсаторной компетенции «конкретные знания, навыки, умения», а также «способности, наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде, и речевые стратегии, благодаря которым обучающийся достигает свои конкретные цели» (цит. по: [5, с. 30]). Таким образом, мы видим, как эволюционируют представления о самой компетенции и её компонентном составе.

О.Г. Полякова, основываясь на психолингвистических работах, предлагает выделять еще три компонента: оценку, планирование, исполнение (цит. по: [5, с. 31]). Данная структура, по нашему мнению, отчасти напоминает структуру речевой деятельности и восходит, по-видимому, к работам Р. Оксфорд [9, с. 189]), которая на основе изучения стратегий пользования иностранным языком выделяет их следующие характеристики: планирование, адекватный способ выбора средств, сознательное использование, движение к цели. Как следует из нашего анализа, данные характеристики присущи и самой компенсаторной компетенции. Однако в этой структуре недостает такого важного компонента любой человеческой деятельности, как самоконтроль и способность к рефлексии, важного умения по осознанию своего опыта.

В соответствии с личностно-деятельностным и системно-структурным подходами в нашем исследовании структура компенсаторной компетенции представлена как совокупность и своеобразная иерархия взаимосвязанных элементов, включающая знания, навыки, умения, мотивы, отношения к деятельности, личные характеристики. Наш анализ показывает, что данные компоненты коррелируют с аспектами компенсаторной компетенции, выделенными М.Н. Горанской: когнитивным, деятельностным, мотивационно-ценностным [3, с. 12], и Е.В. Лучиной: когнитивным, операционно-деятельностным, мотивационным и личностным [7, с. 13]. И, как справедливо указывает Е.В. Лучина, «помимо традиционных <…> аспектов компенсаторной компетенции определяющий характер сегодня приобретают мотивационный и личностный аспекты данного феномена» [7, с. 13].

Вслед за авторами в структуре компенсаторной компетенции мы выделяем те же аспекты, дополняя их другими элементами. Так, когнитивный аспект представлен знаниями, стратегиями как ментальными планами деятельности, операционно-деятельностный – навыками, умениями, стратегиями как способами деятельности, мотивационно-личностный – мотивами, отношениями к деятельности, качествами личности.

Е.Г. Тарева Е.Г. и Е.В. Лучина ставят вопрос о необходимости включения в состав компенсаторной компетенции особого компонента – индивидуального

Таблица 1

Структура компенсаторной компетенции

Аспекты	*Компонентный состав*	*Способы управления деятельностью*
Когнитивный	*Языковые знания* фонетического, грамматического и лексического материала о вербальных средствах компенсации. *Экстралингвистические знания* о невербальных средствах компенсации, компенсаторных стратегиях и умениях. *Стратегии как ментальные планы деятельности*	*Оценка* *Планирование* *Исполнение* *Самоконтроль* *Рефлексия*
Операционно-деятельностный	*Речевые навыки* (фонетический, грамматический, лексический, орфографический), *специальные учебные навыки*. *Компенсаторные стратегии* как способы деятельности. *Компенсаторные умения* как тактики речевого и неречевого поведения	
Мотивационно-личностный	*Мотивы и отношения к деятельности, качества личности*	
Механизмы функционирования		
Механизм мобилизации, активизации и переноса всех имеющихся компенсаторных ресурсов		
Индивидуально маркированный стиль преодоления трудностей		

стиля компенсации трудностей, сбоя процесса коммуникации как «системы индивидуально своеобразных и целесообразных приемов и способов» [10, с. 84]. Специалистами установлено, что этот компонент связан с проявлениями индивидуальных особенностей личности, осваивающей иностранный язык: «неотъемлемую часть и способ проявления личности в различных видах деятельности» [10, с. 84]. Авторы полагают, что наиболее значимым будет изучение того компонента индивидуального стиля, который выполняет компенсаторную функцию. Именно данный компонент будет «проявляться в индивидуально своеобразном преодолении трудностей в межкультурном общении и поиске путей повышения ее продуктивности» [там же].

Таким образом, считаем необходимым дополнить структуру компенсаторной компетенции компонентом, который «имеет индивидуальную маркированность» [там же, с. 85]. Данный постулат свидетельствует о необходимости изучения компенсаторного механизма индивидуального стиля обучающегося применительно ко всем видам речевой деятельности (работа Е.В. Лучиной посвящена обучению слуховой рецепции). Полагаем, что такое изучение в перспективе будет способствовать не только разработке приемов, способов преодоления трудностей, коммуникативных сбоев, нехватки языковых и речевых ресурсов с учетом индивидуальных особенностей и характеристик обучающихся, но и разработке специальных упражнений для развития компенсаторных умений, стратегий с учетом особенностей каждого вида речевой деятельности. Смоделированная авторами настоящего исследования структура компенсаторной компетенции, представлена в табл. 1.

1. *Когнитивный аспект* включает языковые знания фонетического, грамматического и лексического материала о вербальных средствах компенсации и экстралингвистические знания о невербальных средствах компенсации, компенсаторных стратегиях и умениях; стратегии как ментальные планы деятельности. Знания ориентируют в деятельности и способах ее выполнения в затруднительных ситуациях общения.

2. *Операционно-деятельностный аспект п*редставлен речевыми навыками (фонетическим, грамматическим, лексическим, орфографическим), которые входят автоматизированными компонентами в коммуникативные умения, специальными учебными навыками (например, навыками оперирования опорами, работы со справочной и иной литературой, навыками языковой и контекстуальной догадки), стратегиями как способами деятельности и компенсаторными умениями. Компенсаторные стратегии выступают как способность находить выход из возникающих проблемных ситуаций. Выбор компенсаторных умений обусловлен компенсаторной стратегией и индивидуальным стилем пользования языком в процессе учения и/или иноязычного межкультурного общения.

3. *Мотивационно-личностный аспект* включает мотивы и отношения, качества личности, играющие важную роль в системе любой человеческой деятельности, в том числе и речевой. Каждый акт речевой деятельности вызван определенными потребностями и соответствующими им мотивами, включает в себя эмоциональные переживания, зависит от личностных, субъектных характеристик – качеств личности.

Все три аспекта функционируют на основе базового механизма мобилизации, активизации и переноса всех имеющихся компенсаторных ресурсов. Своеобразным связующим элементом, пронизывающим эти аспекты, будет являться индивидуально маркированный стиль преодоления трудностей. Данный компонент отвечает за «максимальную акцентуацию индивидуальных особенностей» субъекта учения и коммуникации, «за актуализацию им индивидуальных способов выхода из затруднительных ситуаций» [10, с. 85].

Управление деятельностью (фактически самоуправление и саморегуляция) по компенсации прерванного процесса коммуникации, его сбоя, в случае нехватки языковых или речевых ресурсов ведётся на основе таких действий, как оценка (ситуации общения, своих психологических, вербальных и невербальных ресурсов), планирование (дальнейших шагов, действий), собственно исполнение (применение компенсаторных умений), самоконтроль (получается или не получается, достиг цели или не достиг, идет контакт или нет т.п.) и рефлексия (осознание успеха или неуспеха, их причина).

Проведенное исследование феномена компенсаторной компетенции показало, что:

1) под ней понимают способность субъекта компенсировать нехватку своих знаний, иноязычного речевого и социального опыта общения на основе применения различных вербальных и невербальных средств;

2) она проявляет себя во всех составляющих коммуникативной компетенции, в которую входит интегрированным компонентом;

3) ее базовым механизмом является механизм мобилизации, активизации и переноса всех имеющихся компенсаторных ресурсов индивидуума;

4) ее структура носит полиморфный характер и представлена тремя аспектами: когнитивным, операционно-деятельностным и мотивационно-личностным;

5) важными компонентами являются оценка, планирование, самоконтроль и рефлексия как способы управления деятельностью;

6) индивидуально маркированный стиль преодоления трудностей как сквозной элемент проявляет себя на всех этапах развития компетенции и в ходе реального иноязычного межкультурного общения.

Полагаем, что исследования компенсаторной компетенции продолжатся. Дальнейшее изучение ее структуры позволит детально разработать систему упражнений для ее формирования и развития, экстраполировав ее предметное содержание как на содержание, так и структуру таких упражнений.

Библиографический список

1. Соколова Т.А. *Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению на французском языке студентов неязыкового вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Иркутск, 2009.
2. Бим И.Л. *Немецкий язык: базовый курс. Концепция. Программа. Москва*: Новая школа, 1995.
3. Горанская М.Н. *Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2011.
4. Молчанова Ю.А. *Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции* (английский язык). Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2009.
5. Федорова С.А. *Методика развития компенсаторных умений студентов в письменном интернет-дискурсе* (*английский язык, направление подготовки «Лингвистика»)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2015.
6. Папикян А.В. *Формирование компенсаторной компетенции как средства упреждения и преодоления социокультурной интерференции (немецкий язык, начальный этап языкового вуза)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2011.
7. Лучина Е.В. *Методика формирования компенсаторной компетенции при обучении слуховой рецепции на начальном этапе языкового вуза: французский язык*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.

8. Тихонова А.А. *Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (начальный этап, 1-й иностранный язык – английский)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
9. Richterich R. La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. *Le français dans le monde*. 1998: 188 – 212.
10. Лучина Е.В., Тарева Е.Г. Индивидуальный стиль в структуре компенсаторной компетенции участника межкультурной коммуникации. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; Выпуск 11: 83 – 86.

References

1. Sokolova T.A. *Metodika formirovaniya slovoobrazovatel'nyh strategij pri obuchenii chteniyu na francuzskom yazyke studentov neyazykovogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Irkutsk, 2009.
2. Bim I.L. *Nemeckij yazyk: bazovyj kurs. Koncepciya. Programma. Moskva*: Novaya shkola, 1995.
3. Goranskaya M.N. *Formirovanie kompensatornoj kompetencii v inoyazychnoj pis'mennoj delovoj rechi studentov neyazykovyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Petrozavodsk, 2011.
4. Molchanova Yu.A. *Metodika obucheniya studentov neyazykovogo vuza professional'noj terminologii na osnove kompensatornoj kompetencii* (anglijskij yazyk). Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2009.
5. Fedorova S.A. *Metodika razvitiya kompensatornyh umenij studentov v pis'mennom internet-diskurse* (*anglijskij yazyk, napravlenie podgotovki «Lingvistika»)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2015.
6. Papikyan A.V. *Formirovanie kompensatornoj kompetencii kak sredstva uprezhdeniya i preodoleniya sociokul'turnoj interferencii (nemeckij yazyk, nachal'nyj `etap yazykovogo vuza)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2011.
7. Luchina E.V. *Metodika formirovaniya kompensatornoj kompetencii pri obuchenii sluhovoj recepcii na nachal'nom `etape yazykovogo vuza: francuzskij yazyk*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
8. Tihonova A.A. *Obuchenie chteniyu na francuzskom yazyke kak vtorom inostrannom s ispol'zovaniem kompensatornyh umenij uchaschihsya i kompensatornyh vozmozhnostej teksta v srednej shkole (nachal'nyj `etap, 1-j inostrannyj yazyk – anglijskij)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
9. Richterich R. La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. *Le français dans le monde*. 1998: 188 – 212.
10. Luchina E.V., Tareva E.G. Individual'nyj stil' v strukture kompensatornoj kompetencii uchastnika mezhkul'turnoj kommunikacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; Vypusk 11: 83 – 86.

Статья поступила в редакцию 15.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-25-27

Mongush I.I., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ia.i.m@mail.ru*

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT NATURE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL. The article discusses the ways of using and implementing health-saving technologies in the course teaching about the environment in primary school. To achieve the goal of work and implement the tasks, the researcher conducted experimental work in the 3A grade on the basis of MBOU SOSH No. 12 in Kyzyl. 20 children took part in the experiment. In total, the ascertaining, forming and control experiments have been held. As a result of the control experiment, the researcher found that health-saving technologies play a big role in the rational organization of the educational process. According to the results of the study, it can be seen that the level of knowledge about the healthy lifestyle of primary school children has become high in all children, and Nature lessons have played an important role in this.

Key words: **health-saving technologies, Nature lessons, experiment, primary school, implementation, pedagogical conditions, health, schoolchildren.**

И.И. Монгуш, *ст. преп., Тувинский государственный университет, E-mail: ia.i.m@mail.ru*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящей статье рассматриваются возможности использования и реализации здоровьесберегающих технологий на уроках окружающего мира в начальной школе. Для достижения поставленной цели работы и реализации задач мы провели опытно-экспериментальную работу в 3 «А» классе на базе МБОУ «СОШ № 12» г. Кызыла. В эксперименте принимали участие 20 детей. Всего нами проведены в 3 «А» классе констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В результате контрольного эксперимента выявлено, что на рациональную организацию учебного процесса огромное влияние оказывают здоровьесберегающие технологии. По результатам исследования можно увидеть, что уровень сформированности знаний о здоровом образе жизни младших школьников стал высоким у всех детей, немаловажную роль в этом сыграли уроки окружающего мира.

Ключевые слова: **здоровьесберегающие технологии, окружающий мир, эксперимент, начальная школа, реализация, педагогические условия, здоровье, школьники.**

Охране здоровья младших школьников уделяется огромное внимание в современном образовании и образовательных учреждениях. Данная проблема до сих пор существует, и многие педагоги пытаются найти пути ее решение и методы.

В настоящее время проблема сохранения и укрепления здоровья остаётся приоритетной государственной задачей. Об этом свидетельствуют следующие принятые законодательные акты: «Концепция национальной безопасности РФ до 2020 г.» [1], «Концепция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса» [2], ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], «Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования» [4] и др.

Целью данной работы является выявление педагогических условий реализации здоровьесберегающих технологий на уроках окружающего мира.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействующие на здоровье.

По мнению В.Д. Сонькина, к здоровьесберегающим технологиям относится следующее: «условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим» [5].

Крицина А.Д. отмечает: «Великолепным местом отдыха, восстановления и укрепления здоровья, а также учебной базой природы могут быть экологические тропы. Осуществляя природоохранную и просветительскую деятельность (очищение поросли от сорняков и опавших листьев, сбор плодов для питомцев «живого» уголка, развешивание кормушек), учащиеся одновременно наслаждаются красотой и неповторимостью листовой мозаики, разноцветьем и пересвистом пернатых. На природе под руководством учителя дети выполняют общеразвивающие и специальные упражнения для повышения работоспособности, остроты зрения, профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата. Обязательны подвижные игры, снимающие напряжение, чувство тревоги, обиды» [6].

Для достижения поставленной цели исследования данной работы и реализации практической работы нами была проведена опытно-экспериментальная работа в 3«А» классе на базе МБОУ «СОШ № 12» г. Кызыла. В эксперименте приняли участие 20 детей.

Опытно-экспериментальная работа данного исследования состояла из трех частей: констатирующий этап (получение первичных данных), формирующий этап, контрольный этап (получение экспериментальных данных и сравнение этих данных).

Целью опытно-экспериментальной работы было выявление уровня сформированности знаний младших школьников о здоровом образе жизни на уроках окружающего мира с использованием здоровьесберегающих технологий.

Задачами опытно-экспериментальной работы выступали:

– проведение диагностики уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни младших школьников;

– интерпретация анализов полученных результатов;

Далее мы рассмотрим блоки, которые обеспечивают реализацию здоровьесберегающих технологий: диагностика и мониторинг; методическая и учебно-воспитательная работа.

Таблица 1

1 блок Блок диагностики и мониторинга	*2 блок Блок методической работы*	*3 блок Блок учебно-воспитательной работы*
Диагностика режима питания	Учет в обучении результатов валеологического тестирования	Проектная деятельность по здоровому образу жизни
Диагностика уровня здоровья	Обеспечение возможной индивидуализации обучения	Беседы по здоровому образу жизни
Диагностика физической подготовленности	Оптимизация работы валеологических семинаров	Викторины, КВН, диспуты
Прогноз заболеваемости	Разработка памяток для педагогов	Разработка памяток для учащихся
Разработка индивидуальных оздоровительных программ	Индивидуальное и групповое консультирование	Индивидуальное консультирование

Рассмотрим критерии и показатели опытно-экспериментальной работы.

К высокому уровню мы относим хорошие знания младших школьников о здоровом образе жизни; здоровье как признак физического, психического и нравственного благополучия младших школьников.

К среднему уровню относятся положительное отношение младших школьников к изменениям в области здорового образа жизни и самосознание важности здоровья.

К низкому уровню опытно-экспериментальной работы относится неумение младших школьников отвечать на поставленные вопросы анкеты относительно здорового образа жизни.

В рамках исследовательской работы мы провели анкетирование для выявления уровня знаний и представлений младших школьников о здоровом образе жизни. Мы опирались на методику Ю.В. Науменко. Для выявления способности детей к самостоятельному умению следить за личной гигиеной нами задавались следующие вопросы: «Что значит вредно, а что полезно?», «Какие меры предпринять, чтобы быть здоровым и бодрым?». Для выявления особенностей жизнедеятельности младших школьников нами проведено исследование по методике В.С. Кукушина, направленное на сохранение и укрепление здоровья, «Расти здоровым и бодрым!».

В ходе выполнения работы нами был проведен опрос среди родителей младших школьников, чтобы выявить их роль в формировании здоровья и здорового образа жизни детей и приобщении их к здоровому образу жизни. Данный опрос был проведен по методике И.В. Чупаха. По результатам опроса видно, что большинство опрошенных родителей младших школьников дали положительный ответ, что свидетельствует об активном участии родителей в приобщении своих детей к здоровому образу жизни. Итак, если в семье ученика родители уделяют достаточное внимание занятиям физической культурой и спортом, чтобы поддержать здоровье своих детей, то родители с самого начала формируют у них культуру ведения здорового образа жизни. Многие родители, которые ведут здоровый образ жизни, также показывают наглядный пример своим детям.

Таким образом, вопросы анкеты были направлены на выявление основных представлений младших школьников и их родителей о здоровом образе жизни. По данным исследования можно сделать вывод о том, что младшие школьники в процессе обучения в образовательном учреждении, испытывая в физические и психические перегрузки, часто теряют свое здоровье и не ведут здоровый образ жизни.

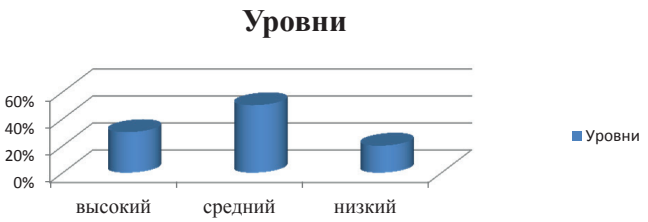
Формирование здорового образа жизни у младших школьников отождествлено с общим понятием «здоровье». Из данных анкеты можем заметить, что для 30% младших школьников в понятие здоровый образ жизни входит общее представление детей, когда физически ничего не болит. 15% младших школьников дали ответы, что для них здоровый образ жизни означает, что достаточно быть здоровым. Кроме этого, у 55% младших школьников есть достаточные знания относительно здорового обраа жизни, они считают, что надо соблюдать правильное питание, заниматься спортом и закаливанием организма. По данным анкеты, знания о здоровом образе жизни младших школьников не систематизированы и носит фрагментарный характер.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

№	Экспериментальная группа	Уровень	Контрольная группа	Уровень
1	Астафьев	В	Монгуш	С
2	Белоглазев	Н	Нагибин	В
3	Донгак	В	Наговицын	Н
4	Дудуп	С	Натпий-оол	Н
5	Звягина	В	Ондар	В
6	Казанцева	С	Орекова	В
7	Коваленко	С	Петрова	С
8	Лаптев	С	Пипичын	С
9	Лепко	Н	Плешаков	С
10	Медведева	Н	Саая	Н

Для представления результатов опытно-экспериментальной работы приведем данные на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Уровни выявления сформированности знаний о здоровом образе жизни у младших школьников на констатирующем этапе

Как мы видим из гистограммы 1, в процессе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы у 30% (3) младших школьников выявлен высокий уровень. К среднему уровню относятся 50% младших школьников (5 детей), к низкому уровню – 20% (2 детей) младших школьников.

Таким образом, на основании данных, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что все уровни сформированности знаний о здоровом образе жизни школьников в 3 «А» классе являются недостаточно сформированными. В этом направлении необходимо проводить работу по внедрению здоровьесберегающих технологий по предмету «Окружающий мир».

Для проведения контрольного этапа исследования мы опирались на ту же диагностику, что и в констатирующем этапе, но с использованием других игровых приемов. Интерпретация результатов ответов учеников оценивалась так же, как и в констатирующем этапе.

Проведение данного эксперимента является необходимым, чтобы мы смогли проследить, произошли ли какие-либо изменения после проведения комплекса мероприятий на этапе проведенного формирующего этапа.

Таблица 3

№	Экспериментальная группа	Уровень	Контрольная группа	Уровень
1	Астафьев	В	Монгуш	С
2	Белоглазев	С	Нагибин	В
3	Донгак	В	Наговицын	С
4	Дудуп	С	Натпий-оол	С
5	Звягина	В	Ондар	В
6	Казанцева	С	Орекова	В
7	Коваленко	С	Петрова	С
8	Лаптев	В	Пипичын	С
9	Лепко	С	Плешаков	С
10	Медведева	С	Саая	С

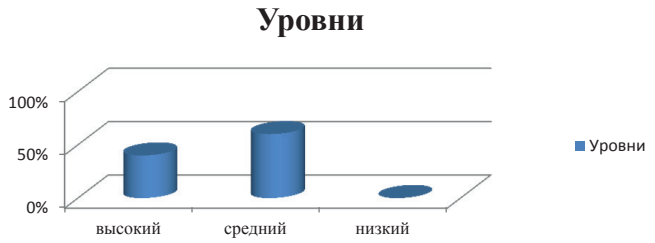
Таблица 4

Уровни развития формирования знаний о здоровом образе жизни у младших школьников

Уровни развития	Результаты обследования	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	30%	40%
Средний	50%	60%
Низкий	20%	(0%

Таким образом, если смотреть на данные приведенной таблицы, то видно, что 4 младших школьника находятся на высоком уровне и 6 – на среднем. На низком уровне никто не выявлено.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала ее эффективность, что можно увидеть из данных представленных гистограмм и таблиц. Об этом говорит и физическое состояние детей: младшие школьники на уроках окружающего мира стали более активными. На переменах ребята готовятся к следующему уроку, играют в коллективные игры, некоторые выполняют физические упражнения. После мониторинга родителей нами выявлено, что младшие школьники начали стараться соблюдать правильное питание, не пропускать полезные завтраки по утрам.

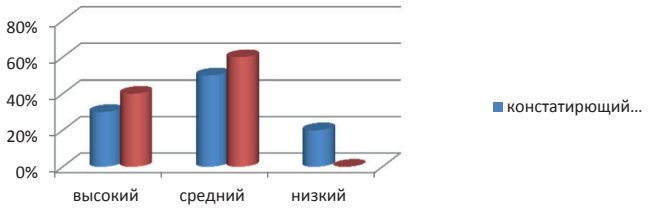


Гистограмма 2. Уровень формирования знаний о здоровом образе жизни младших школьников на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Полученные нами результаты мы отразили в гистограмме 2.

Итак, из гистограммы 2 видно, что после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы у 40% (4) младших школьников выявлен высокий уровень формирования знаний о здоровом образе жизни, а средний уровень отмечен у 60% (6) младших школьников. На низком уровне никого не оказалось. Данные опытно-экспериментальной работы подтверждают, что выбраны эффективные формы и методы работы с младшими школьниками. Учащиеся стали более ответственно подходить к своему здоровью и соблюдать правильное питание и режим дня.

Проведение результатов сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов нами отображено на гистограмме 3.



Из приведенной диаграммы можно увидеть, что уровень формирования знаний о здоровом образе жизни стал высоким у всех младших школьников. Главную роль в этом сыграли уроки окружающего мира, где учащиеся экспериментальной группы могли участвовать. Уровни экспериментальной группы младших школьников повысились значительно.

Таким образом, если на уроках окружающего мира целенаправленно осуществлять работу по здоровьесберегающим технологиям, то это приведет к повышению уровня знаний и навыков здорового образа жизни у младших школьников.

Библиографический список

1. *Концепция национальной безопасности РФ до 2020 г.* Available at: http://www.kremlin.ru/supplement/424
2. *Концепция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса*. Москва, 2013. Available at: http://ymoc.my1.ru/2013/koncepcija.pdf
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва, 2012. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования*. Available at: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие технологии в работе учителя и школы*. Москва: АРКТИ, 2003.
6. Крицина А.Д. Здоровьесберегающие технологии на уроках окружающего мира. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2013; № 3: 12 – 15.

References

1. *Koncepciya nacional'noj bezopasnosti RF do 2020 g.* Available at: http://www.kremlin.ru/supplement/424
2. *Koncepciya Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa*. Moskva, 2013. Available at: http://ymoc.my1.ru/2013/koncepcija.pdf
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva, 2012. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii v rabote uchitelya i shkoly*. Moskva: ARKTI, 2003.
6. Kricina A.D. Zdorov'esberegayuschie tehnologii na urokah okruzhayuschego mira. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. 2013; № 3: 12 – 15.

Статья поступила в редакцию 29.11.20

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-27-29

Avetisyan A.D., *Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*
Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA TO WORK IN OPERATIONAL SEARCH UNITS. The article considers certain areas of competence-based approach in the organization of the educational process with the participation of cadets in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for their further service as a criminal investigation officer. To optimize the educational process in the training of cadets and students of higher educational institutions of the MIA of Russia for their subsequent activities in operational investigative divisions of bodies of Internal Affairs should make full use of the competence approach in the formation of their theoretical knowledge and develop the necessary skills in decision-making in operational activities. The authors conclude that the training of cadets should be aimed at training a specialist, who would be able to optimally choose various methods of operational work, to attract citizens on a confidential basis to effectively prevent crimes, their suppression, disclosure, as well as prompt support of criminal investigation.

Key words: **cadet, teacher, competence, competence formation, higher educational institution of Ministry of Internal Affairs of Russia, operational search activity, criminal investigation officer.**

А.Д. Аветисян*, канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr. avetisj an@rambler. ru*
Г.Г. Жигалова*, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex. ru*
А.А. Рясов*, канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД РОССИИ ДЛЯ РАБОТЫ В ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ

В статье рассматриваются отдельные направления компетентностного подхода в организации учебного процесса в высших учебных заведениях МВД России для дальнейшей службы выпускников в должности оперуполномоченных уголовного розыска. Для оптимизации обучения при подготовке курсантов и слушателей высших образовательных организаций МВД России с целью их последующей деятельности в оперативно-розыскных подразделениях органов внутренних дел следует в полном объеме использовать компетентностный подход в ходе формирования теоретических знаний и выработки необходимых умений и навыков при принятии решений в оперативно-служебной деятельности. Авторы делают вывод о том, что обучение должно быть направлено на подготовку специалиста, способного оптимально выбирать различные методы оперативной работы, привлекать граждан на конфиденциальной основе для эффективного предотвращения преступлений, их пресечения, раскрытия информации, а также оперативной поддержки уголовного расследования.

Ключевые слова: **курсант, преподаватель, компетенция, формирование компетентности, высшее учебное заведение МВД России, оперативно-розыскная деятельность, оперуполномоченный уголовного розыска.**

В настоящее время назрела необходимость в оптимизации учебного процесса при подготовке обучаемых в высших учебных заведениях МВД России в подразделениях уголовного розыска органов внутренних дел. Проблемам компетентностного подхода в высших учебных заведениях уделяли серьезное внимание такие ученые, как Н.Р. Азизова, Н.А. Савотина, М.И. Бочаров, С.В. Зенкина [1], А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова [2], Л.Х. Гербекова [3], С.П. Кузнецова [4], Т.С. Купавцев [5] и другие [6; 7].

Несмотря на это, каких-либо монографических и диссертационных исследований по формированию компетентностного подхода у обучающихся в учебных заведениях системы МВД практически не проводилось, и данный вопрос требует серьезной проработки.

Прежде всего, следует отметить, что педагогический процесс формирования профессиональных компетенций у курсантов системы МВД России является сложным, комплексным и многогранным, позволяющим развивать способности, необходимые для будущей практической деятельности, личностные качества, направленные на организацию межличностного взаимодействия, помогающего в решении служебных задач; познавательную, мотивационную профессиональную подготовку, являющуюся основным составляющим компонентом быстрого раскрытия, расследования преступлений, а также решения других служебных задач.

Основной целью данного процесса является формирование адекватной системы подготовки кадров, способствующей повышению уровня образования грамотного, профессионально подготовленного и коммуникативного сотрудника ОВД.

Субъектами формирования профессиональных компетенций является педагогический состав вузов системы МВД России. Объектами его выступают курсанты и слушатели очной и заочной форм обучения. Процессом же формирования профессиональных компетенций является постоянное организационно оформленное воздействие его субъектов на курсантов и слушателей.

Особое внимание в группах компетенций следует уделять общекультурным компетенциям, которые развиваются в течение всего периода обучения курсантов и слушателей. Формирование их происходит поэтапно, вместе с другими компетенциями и является важным условием для развития и выработки профессиональных, профессионально-специализированных компетенций, формирующихся на основе полноценного освоения всех предыдущих групп компетенций. Общекультурные компетенции направлены на выработку знаний, умений, навыков и ценностей, способствующих реализации личностного потенциала и решению обширного спектра как общесоциальных, так и профессиональных задач.

Профессиональные компетенции при подготовке сотрудника МВД России являются «цементом», связывающим общекультурные и профессионально-специализированные компетенции. Они направлены на подготовку высококвалифицированного сотрудника МВД России.

Профессионально-специализированные компетенции представляются ядром, или экстрактом профессиональной деятельности сотрудника МВД России, синтезом его служебных задач и профессиональных свойств личности сотрудника МВД России. Этот вид компетенций формируется при изучении профильных специализированных дисциплин и специальных курсов. Данные дисциплины отличает большая информативность, узкая направленность, комплексный характер и ориентированность на практическое использование.

Важным звеном в раскрытии и расследовании преступлений является деятельность оперуполномоченных уголовного розыска, находящихся на передовой невидимого фронта борьбы с преступностью. От их подготовленности и профессионализма во многом зависит успех расследования каждого из преступлений.

С целью подготовки курсантов для работы в должности оперуполномоченного уголовного розыска преподавателям вузов системы МВД России следует использовать компетентностный подход при организации и проведении различных видов аудиторных занятий и внеаудиторной работы.

Благоприятной основой формирования у курсантов компетенций для последующего осуществления ими оперативно-розыскной деятельности в практической деятельности является использование в учебном процессе инновационных методов обучения, которые позволят в ходе обучения сформировать у обучаемых стабильные знания, сформировать навыки и умения проводить оперативно-розыскные мероприятия, направленные на раскрытие подготавливаемых, совершаемых и совершенных преступлений. Оперативное обеспечение расследования уголовных дел, находящихся в производстве у дознавателей и следователей, создаст благоприятные предпосылки для уголовного преследования лиц, совершивших преступления, и выяснения обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовным делам.

В процессе обучения преподавателям вузов МВД России целесообразно использовать взаимосвязь теории дидактики и технологии обучения для формирования компетенций у обучаемых, которые будут проходить службу в оперативных подразделениях уголовного розыска.

Для формирования у курсанта знаний, навыков и умений в процессе обучения целесообразно при подготовке методических разработок для проведения аудиторных и иных занятий учитывать практическую направленность деятельности сотрудников уголовного розыска для определения модели сотрудника оперативно-розыскного подразделения в процессе закрепления комплекса компетенций у выпускника высшего учебного заведения с конкретной специализацией. В данных методических материалах следует предусмотреть взаимосвязь этапов формирования общекультурных и профессиональных компетенций изучаемых дисциплин.

В ходе занятий преподавателям следует увязывать теорию и практику оперативно-розыскной деятельности оперативных сотрудников с их совместной деятельностью с сотрудниками полиции других подразделений и служб.

При подготовке сотрудника уголовного розыска, способного эффективно выполнять служебные задачи в условиях повышенной нагрузки и стресса, в том числе умеющего создавать и поддерживать комфортную обстановку в служебном коллективе, а не только иметь высокие теоретические знания, а также обладающего умениями и навыками оперативно-розыскной работы, педагогическому составу необходимо стремиться к тому, чтобы максимально привить ему эти профессиональные знания умения и навыки.

Достижению этой цели способствует использование профессорско-преподавательским составом в своей педагогической деятельности активных и интерактивных средств и методов обучения. Они позволяют не только проверить уровень теоретических знаний курсантов и слушателей, но и активизировать их творческое начало, применить полученные ими знания при решении сложных проблемных задач в условиях, максимально приближенных к реальным.

Одним из эффективных средств для достижения указанной цели является использование такого метода обучения, как деловая игра. Данный метод позволяет смоделировать ситуацию, при которой могут проявиться такие важные для будущего оперуполномоченного уголовного розыска качества, как творческое мышление, целенаправленность, дисциплина, ответственность, коммуникабельность, умение самостоятельно принимать решения, что в конечном итоге способствует закреплению полученных на занятиях знаний и навыков.

Другим немаловажным средством решения вышеуказанной задачи является применение метода анализа конкретных ситуаций. С этой целью могут быть использованы различные проблемные ситуации. Например, ситуация-проблема – это задание, при котором перед обучаемыми ставится конкретная проблемная задача из практики и предлагается найти пути ее решения. Может быть дана ситуация-оценка, когда предлагается задача, выход из которой уже найден, задачей же курсантов является определение правильности и обоснованности принятого решения по данному делу.

Положительным моментом является приглашение на занятие практических работников уголовного розыска для разбора наиболее сложных тем по дисциплине.

В целях реализации данного метода проведения занятия преподавателю следует, прежде всего, учитывать график работы практического сотрудника и привязку его к расписанию, составленному учебным отделом. При наличии возможности желательно это делать на занятиях, завершающих курс обучения. Это связано с тем, что курсанты уже изучили большую часть теоретического материала, что позволит им задавать практическому работнику более конкретные вопросы и понять ту информацию, которую им будет давать практик. Принимая решение о привлечении практического сотрудника на занятие, следует учитывать

уровень его подготовленности, владения культурой речи и умения выступать перед аудиторией.

Как показывает практика проведения занятий с курсантами, обучающимися по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» узкой специализации «Оперативно-розыскная деятельность», именно практические задания, включающие интерактивные технологии переводят курсанта из разряда пассивно обучаемого в разряд активно познающего материал занятия. Компетентностный подход в обучении включает в себя выраженную обратную связь, когда не преподаватель проводит опрос обучающегося, а сам курсант активно использует свои знания, а также преподавателя для поиска решения проблемы. Компетентностный подход включает в себя постоянное экспериментирование при анализе обстановки, реализации новых идей, принятие подчас совершенно неожиданных решений.

Компетенция означает не только знание, но и предполагает умение, подкреплённое знанием и возможностью самостоятельного поиска эффективного решения поставленной оперативной задачи.

Реализация компетентностного подхода включает не только коллективную форму обучения, но и групповую, а также индивидуальную. Реализация компетентностного подхода в подготовке сотрудников уголовного розыска предполагает учёт индивидуальных особенностей обучающегося, его эмоциональный настрой. Кооперация с другими участниками учебного процесса позволяет обменяться результатами принятых решений, учиться слышать и слушать партнёров, быстро находить нужную информацию.

Практическая составляющая является обязательным компонентом в формировании компетентностного подхода. При использовании репродуктивных технологий формирование умений возможно только на этапе неоднократного повторения продемонстрированного действия. В то время как такие методические приёмы, как мозговой штурм, дискуссии, ролевые (деловые) игры несут в себе огромный потенциал для формирования не только модели поведения в указанной оперативной ситуации, но и средства получения навыков человеческого общения в заданных стратегиях отношений. Так, например, использование инверсии в проигрывании ситуации позволяет оценить шансы и предвидеть дальнейшие ходы оппонента или другого участника обучения.

Использование компетентностного подхода позволяет стимулировать интуицию участников процесса обучения, формируют систему, когда обучающийся самостоятельно исследует проблему, устанавливает отношения среди разных курсантов, решающих другие задачи.

В процессе реализации компетентностного подхода необходимо выделить характеристики компетентности. Процесс обучения должен содержать достаточно большой объём информации, которым могут оперировать обучающиеся, быть структурирован; обучающемуся необходимо чётко просматривать связи между элементами, владеть классификациями. В знаниях должно чётко выделяться главное, они должны постоянно обновляться, быть фундаментальными.

Любой процесс, в том числе и процесс обучения, имеет свои фазы и состоит из этапа получения знаний, которые приобретают на основе собственного опыта или опыта, полученного на занятиях, а также этапа распространения знаний, в рамках которого обучающиеся делятся приобретённым опытом. Наиболее открыто данное направление при реализации интерактивных технологий в обучении. Завершающий этап обучения – ступень использования полученной информации в ходе занятий.

Компетентностный подход позволяет выявить канал обратной связи, так называемую рефлексию обучения. Контроль получения знаний помогает своевременно вносить коррективы в профессионально ориентированное обучение. Для коррекции процесса обучения курсантам можно организовать ступенчатый подход анализа ситуаций, близких к реальной деятельности сотрудника органов внутренних дел, причём с каждой следующей ступенью в решение ситуаций добавлять проблемы, требующие задействования различных уровней знаний, направленные на приобретение опыта.

За основу реализации компетентностного подхода рекомендуем принять следующие педагогические технологии и принципы обучения: принцип системности, фундаментальный подход, научный подход, профессионально ориентированное обучение, принцип интеграции, а также принцип ориентированности на личность и коллектив в целом. Реализация данных подходов обеспечит развитие творческой инициативы курсантов при решении практико-ориентированных задач, а также получение ими умений, которыми они должны в полной мере владеть при выполнении профессиональных задач, стоящих перед оперуполномоченным полиции в рамках его профессиональной деятельности.

Целью применения компетентностного подхода в обучении сотрудников органов внутренних дел является создание рефлексирующей личности, которая имеет навык самостоятельно переходить от теоретических знаний (приобретённых в ходе обучения) до приобретения опыта с использованием интерактивных технологий, а также этапа рефлексии – планирования дальнейших действий, подкреплённых теоретическими выводами. На указанном этапе происходит замыкание циклического процесса от получения знаний к приобретению опыта и вновь обращение к знаниям.

Обучение курсантов должно быть направлено на подготовку специалиста, который способен оптимально выбирать различные методы оперативной работы, привлекать граждан на конфиденциальной основе для эффективного предупреждения преступлений, их пресечения, раскрытия, а также оперативного сопровождения расследований по уголовным делам.

Библиографический список

1. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции*. Москва: Логос, 2017.
3. Гербекова Л.Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода. *Педагогическое мастерство*: материалы VIII Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2016: 4 – 8.
4. Кузнецова С.П. Компетентностный подход в преподавании юридических дисциплин: опыт и проблемы реализации. *Территория науки*. 2017; № 3: 30 – 36.
5. Купавцев Т.С. *Самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в системе профессионального образования*: монография. Барнаул, 2017.
6. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Инновационные методы в обучении следователей органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 131 – 133.
7. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. О формировании отдельных профессиональных компетенций при подготовке участковых уполномоченных полиции в высших учебных заведениях МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 128 – 131.

References

1. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost'*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
2. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii*. Moskva: Logos, 2017.
3. Gerbekova L.X. Professional'naya podgotovka studentov yuridicheskih vuzov na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 4 – 8.
4. Kuznecova S.P. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii yuridicheskih disciplin: opyt i problemy realizacii. *Territoriya nauki*. 2017; № 3: 30 – 36.
5. Kupavcev T.S. *Samosovershenstvovanie sotrudnika organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii v sisteme professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Barnaul, 2017.
6. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Innovacionnye metody v obuchenii sledovatelej organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 131 – 133.
7. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. O formirovanii otdel'nyh professional'nyh kompetencij pri podgotovke uchastkovyh upolnomochennyh policii v vysshih uchebnyh zavedeniyah MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 128 – 131.

Статья поступила в редакцию 12.12.20

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-29-32

Akishina E.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. in Art Criticism, Director, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: eka53.170@gmail.com*

MODERN TRENDS IN ART EDUCATION AS A RESPONSE TO SOCIO-CULTURAL CHALLENGES. The article provides an overview of artistic and aesthetic educational practices in different countries of the world. The author draws attention to the need to apply modern technologies and methods in the pedagogy of art that correspond to the information age. Based on the examples of the organization of art education and aesthetic education in different countries, the main pedagogical principles on which the education system in the world is built: the balance of the intellectual and emotional development of schoolchildren, sociocultural projects in education, the use of computer technologies in teaching art, the use of mentoring by cultural figures over students. The author concludes that culture becomes the

most important factor in solving social and even political problems, a possible alternative in choosing options for future world development. All this increases the importance of art in the lives of schoolchildren. And today we must find new ways of development, to use examples of other countries without losing the unique national experience of teaching art.

Key words: **art education, aesthetic education, international experience, challenges of time.**

Е.М. Акишина, *д-р пед. наук, канд. искусствоведения, проф. РАО, директор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: eka53.170@gmail.com*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ВЫЗОВАМ

В статье представлен обзор художественно-эстетических образовательных практик в разных странах мира. Автор обращает внимание на необходимость применения в педагогике искусства современных технологий и методов, соответствующих информационной эпохе. На примерах организации художественного образования и эстетического воспитания в разных странах раскрыты главные педагогические принципы, на которых строится система образования в мире: равновесие интеллектуального и эмоционального развития школьников, социокультурные проекты в образовании, применение компьютерных технологий в обучении искусству, использование наставничества деятелей культуры над обучающимися. Автор делает вывод о том, что культура становится важнейшим фактором решения социальных и даже политических проблем, возможной альтернативой в выборе вариантов будущего мирового развития. Все это повышает значение искусства в жизни школьников. И сегодня мы должны найти новые пути развития художественного образования, использовать примеры других стран, не потеряв уникальный отечественный опыт преподавания искусства.

Ключевые слова: **художественное образование, эстетическое воспитание, международный опыт, вызовы времени.**

Мы с вами живем в удивительное время глобальных изменений. Технологический прогресс, открытость и доступность информации, поликультурность современного мира, несомненно, приносят человечеству пользу, но как любое культурное явление скрывают в себе и проблемы. С одной стороны, когда мы говорим о художественном образовании, то представляем традиционные вещи: классическую музыку, живопись, балет и прочее. С другой стороны, мы видим, что сегодня дети хотят понимать современное искусство и уметь создавать творческие работы с применением новых технологий. По этой причине существующая система образования, как в России, так и во всем мире, нуждается в радикальном реформировании. Чтобы говорить о модернизации художественного образования, необходимо определить так называемые вызовы времени, влияющие на содержание и технологии преподавания искусства. Выделим основные изменения, которые необходимо учитывать в современном образовании. Это:

- *изменения экономического уклада*, которые влияют на развитие арт-индустрии, арт-менеджмента, возникновение новых форм занятости (самозанятость, периодическая занятость и др.) и появление профессий художественной направленности (дизайнер-мерчиндайзер, блоггер, event-менеджер, web-дизайнер и др.);
- *технологические*, позволяющие использование современных технологий в творчестве; новых ИКТ-инструментов (3D-принтеры, 3D-ручки, компьютерные программы для рисования, музицирования, аранжировки и сочинения музыки и др.), повышение технологичности оборудования, используемого в искусстве;
- *социальные*, порождающие неравенство возможностей стран, регионов, городов и сельских поселений и т.д. в зависимости от обеспечения техническими новинками;
- *социально-политические*, определяющие появление новых культурных кодов, усиление патриотической и гражданской направленности искусства, появление социальных творческих проектов;
- *трансформация запроса семьи и детей*, влияющая на уход от привычной системы STEM, основанной на взаимодействии науки, технологии, инженерии и математики для развития общества, к системе STEAM, включающей в образование искусство как важный компонент развития креативной личности, то есть усиление значимости искусства во всех видах деятельности;
- *изменения мотивации, способностей, паттернов поведения и общения детей*, что способствует появлению новых форм коммуникации (онлайн-общение, уменьшение авторитетности культурных ценностей прошлого, трансформация многих традиционных нравственных норм, распространение типологизированной массовой культуры, уход в виртуальную действительность как замена реальной жизни);
- *расширение рамок художественного образования*, то есть развитие свободных и принципиально новых искусств, возникновение и активизация интегрированных видов и форм творческой деятельности. Например, «новый медиа-арт», алгористика, «геномное искусство» и многие другие направления, созданные на основе современных научных и технологических разработок;
- *как особый аспект современного общества следует отметить активизацию и изменение положения в обществе детей и молодежи*. Можно вспомнить шведскую школьницу Грету Тунберг с ее выступлением в ООН по вопросам экологии; американского эко-активиста Шуткезада Мартинеса, к 18 годам создавшего интернет-платформу, позволившую с помощью дронов высаживать 150 деревьев в минуту; российского школьника Валерия Ильина, внесшего вклад в общество равных возможностей и разработавшего бюджетную модель гаджета для слепых, и других;
- *современные дети могут зарабатывать большие деньги, используя интернет-технологии.* Например, 17-летняя Настя Лебедева с блогом о путешествиях или 14-летняя Алена Аракчеева – кулинарный блогер зарабатывают сотни тысяч в месяц. И таких примеров достаточно. В этой ситуации мнение блогера становится более значимым для подростка, чем мнение взрослого человека. Здесь кроется опасность того, что школьники-блогеры сами недостаточно хорошо знают материал, но с уверенностью выражают свое субъективное мнение. Вот один пример, Даниил Иванов с блогом на YouTube «Поясни за искусство» вроде бы выражает свое мнение по поводу мировых шедевров, но при этом специально понижает значимость работ известных авторов. В результате просмотра такого видеоролика у школьников возникает ощущение простоты создания произведения искусства и, как следствие, неуважение к гениальным авторам прошлого.

Но, несмотря ни на что, сегодня мы прислушиваемся к мнению обучающихся и не можем не учитывать это мнение в своей работе. Проведенное в нашем институте исследование показывает, что уроки искусства не удовлетворяют современных школьников. Так, опросив 38 тысяч российских учащихся, мы выяснили, что 73% опрошенных недовольны содержанием уроков музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры, так как считают, что им дают несовременные и ненужные знания и навыки (45%). 58% школьников отметили, что эти знания и навыки не пригодятся в жизни, а 32% опрошенных сказали, что им скучно. При этом 86% обучающихся 9 – 11 класса жалеют, что в старших классах нет предметов, связанных с искусством. Мировая художественная культура сегодня преподается не везде, зачастую заменяется другими предметами. Однако старшеклассники выразили свое желание изучать историю искусства и понимать современную культуру. Подобная ситуация характерна для всего современного мира, и разные страны пытаются найти баланс между необходимыми знаниями и умениями в области искусства и запросами современных школьников. Мы понимаем, что современный мир – это мир эстетического плюрализма, в результате чего не существует одного определенного направления в сфере художественно-эстетического воспитания, и явное влияние на художественную педагогику оказывают стихийные и разнообразные культурные явления.

Сделаем небольшой обзор особенностей преподавания искусства в разных странах. Наиболее сильное воздействие на образование, несомненно, сегодня оказывают компьютерные технологии. Но хочется отметить, что во всех странах понимают, что необходимо соблюдать баланс между традиционными и современными подходами к обучению искусству. Несмотря на технологизацию и информатизацию всего мира некоторые учителя не принимают вторжение компьютерных технологий в педагогику искусства. Мы не оспариваем тот факт, что развитие и воспитание средствами искусства являются особой формой коммуникации, основанной на личном общении. Однако веяния времени влияют на все образовательные практики.

Распространение компьютерных технологий в различные сферы социокультурной жизни способствует стандартизации мышления и жизни людей. По этой причине повышается востребованность у общества искусства как возможности поиска индивидуальности, эмоционально-чувственного отношения к жизни [1]. Американский социолог Г. Кан предположил, что во втором тысячелетии искусство займет центральное место в жизни людей [2, с. 169 – 170].

Психологи и физиологи отмечают, что грамотное использование гаджетов и инновационных компьютерных технологий в образовании развивает у обучающихся ассоциативно-образное восприятие и мышление, формирует умение визуализировать мысль, совершенствует фантазию и воображение. Визуализация сегодня становится ведущим аспектом восприятия и мышления человека [3]. «Особенность клипового мышления заключается в том, что человек, обладающий им, умеет – и любит – быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами. Важная его особенность – предпочтение нетекстовой, образной информации. Главное достоинство – высокая скорость ориентировки в информационном потоке» [4, с. 110 – 119].

В Японии в последние 20 лет активно занимаются развитием ассоциативного восприятия и мышления школьников в процессе занятий различными видами искусства, в первую очередь рисованием, так как считают, что художественная деятельность хорошо развивает эти качества. Интересным опытом является использование на уроках изобразительного искусства сложной компьютерной системы цветоведения «Ироритай», состоящей из 240 цветов, которые имеют свои названия и номера, поэтому легко контролируются.

Большинство современных профессий предполагают быструю реакцию, повышенную наблюдательность, поэтому работа школьников с данной компьютерной программой дает широкие возможности развивать физиологические и аналитические возможности зрения, формировать умение апеллировать визуальными образами. Подобная работа совершенствует интеллектуальные способности человека, в первую очередь ассоциативного мышления. Но понятно, что при такой форме обучения не происходит развитие мировоззрения и духовно-нравственных начал личности.

При этом японское образование сохраняет уникальный опыт концепции «любования», способствующий формированию умения видеть красоту и оригинальность окружающего мира. В учебный план японских школ включены уроки «любования», на которых дети развивают эстетическую наблюдательность, потребность в творческой деятельности и общении с произведениями искусства. Японские школьники выходят на природу: любуются цветущей сакурой, осенними кленами, восходом солнца, кувшинками на воде. Главной задачей урока становятся личное переживание, раскрытие эмоциональной и эстетической сфер личности. Затем ребята рисуют: сначала с натуры, затем в классе по памяти, так происходит закрепление умений наблюдать, осмысливать и воплощать в творческом продукте свои визуальные и эмоциональные образы. В результате школьники учатся видеть и ощущать красоту [5].

Компьютеризация не является единственной особенностью современного художественного образования. Сегодня актуальными становятся разнообразные формы интегрированного обучения.

В XX веке в Великобритании, Франции, Германии и США приобрела актуальность концепция «гуманистического воспитания». Так, в США концепция развивается как дисциплинарный подход к образованию, ставящий в центр системы образования гуманитаризацию учебных предметов.

Исследовательский центр Гетти в Лос-Анджелесе по художественному воспитанию интегрировал этот подход в предметную область «Искусство», благодаря чему школьники знакомятся с четырьмя концепциями искусства:

- эстетической (изучение природы искусства, его роли в человеческом опыте),
- критической (описание, интерпретация и оценка произведения),
- исторической (осмысление произведений в культурном и историческом контексте),
- продуктивной (создание артефакта) [6].

Дисциплинарный подход способствует самореализации школьников, овладению ими художественной грамотностью и эстетическому отношению к окружающему миру. Интересен опыт реализации проекта BASIC, который демонстрирует интеграцию предмета «Искусство» в структуру базовых дисциплин. BASIC представляет собой систему художественного образования, когда в плане школы присутствуют занятия по пяти искусствам: музыка, театр, литература, балет, изобразительное искусство, и эти уроки ведут профессиональные танцовщики, музыканты, писатели, актеры, режиссеры, художники. Специалисты могут глубоко и правильно представить искусство детям, погрузить их в мир эстетической действительности, что приводит к равновесию интеллектуальной и эмоциональной сторон личности школьников. Так как охват школ деятелями культуры достаточно сложен, то профессионалы проводят обучение школьных учителей, консультируют. Но, конечно, из-за сложности организации и высокой себестоимости проект BASIC работает только в элитных школах [7, с. 238].

Мы видим прекрасные примеры глубокого изучения искусства, которые, к сожалению, не приобрели большой популярности. Чаще всего в американской школе искусство изучается с 1-го по последний класс (что можно оценить как высокое достижение образования), но узконаправленно. Ребята выбирают из предложенных вариантов: живопись или скульптуру, или хоровое пение, или игру на музыкальном инструменте и пр. Но старшеклассники в ответе на наши анкеты (нами в прошлом году было опрошено около трехсот американских школьников) отметили недостаток в обобщающем предмете, рассказывающем об истории искусства, основах современного искусства, то есть такого предмета, как «Мировая художественная культура» в нашем образовании. Старшеклассники и студенты первых курсов университетов очень заинтересовались им.

Сегодня в США распространяется опыт работы школ «синтетических курсов», когда образовательно-воспитательная работа направлена на освоение искусства и художественной культуры через социальные практики «Родственные виды искусства», «Искусства и гуманитарные науки», которые преподаются группой учителей. Например, в Калифорнии реализуется проект «Междисциплинарное образование посредством искусства и языка», интегрирующий язык (устный и письменный) и четыре искусства (изобразительное искусство, танец, музыка и театр) в рамках школьной программы. Комплексное воздействие на учеников способствует формированию целостной картины мира у ребенка. Данный эксперимент показал, что, если искусство становится центром всей образовательной программы, то учебные и воспитательные задачи решаются эффективнее, чем при стандартном обучении [8].

Хотелось бы отметить, что в нашем институте также разрабатываются разнообразные программы интегрированного и полихудожественного образования на основе научной школы Б.П. Юсова, которые с успехом апробируются в регионах.

В Германии развивается самоуправление в школах, когда занятия по искусству и художественно-эстетическая внеурочная работа планируются совместно учителями и школьниками. В образовательных организациях разрабатываются оригинальные художественно-эстетические программы: например, проекты теоретико-практических занятий по изготовлению костюмов на тему «Мода витрин» или «Костюм для себя», или «Одежда для повседневного употребления» [9].

Главной особенностью эстетического воспитания и художественного образования в Германии стала интеграция школы в социокультурный контекст региона, социализация детей через процесс освоения искусства. Интересен проект, реализованный в одной из немецких школ г. Мюнстера, направленный на эстетическое видение мира в фотоработах. Каждый ученик или группа школьников создают законченный проект, где фотография, музыка, слова и форма презентации создают единый художественный образ. А в г. Дуйсбурге воплощается проект «Школьный цирк». Весь процесс подготовки и проведения циркового представления проходит на школьных уроках. Следует отметить, что за несколько лет существования цирка никто из ребят не стал профессиональным циркачом, но в результате творческой работы они обрели такие качества, как уверенность в себе, организаторские способности, чувство гармонии, образное мышление, потребность в творчестве, музыкальность, умение управлять своим телом, а главное – все это воедино.

Таким образом, система художественного образования и эстетического воспитания зарубежных стран строится на сотрудничестве педагогов и школьников, что соответствует современной социокультурной ситуации. Современный мир предполагает практико-ориентированное обучение, но, к сожалению, зачастую преподавание искусства становится слишком практическим, теряются его эстетический смысл, его развивающий и возвышающий потенциал.

Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации также затрагивает эту проблему и предлагает ее решение через тесное взаимодействие урока с художественными практиками во внеурочное время и дополнительным художественным образованием. На основании Концепции в каждой образовательной организации может быть создана уникальная система взаимодействия основного образования с внеурочной деятельностью и дополнительным образованием на всех ступенях общего образования и воспитания. Подобная система взаимодействия основывается на создании условий для формирования готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; на проектировании и конструировании развивающей художественной среды образовательной организации; на обеспечении активной творческой деятельности детей и подростков; на построении образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Обобщить весь мировой опыт в статье невозможно. Но становится понятно, что для оптимизации развития художественного образования в современных условиях необходимо изучение и адаптированное использование в практической деятельности наиболее интересного зарубежного опыта художественно-эстетического обучения. Например:

- создание практико-ориентированной системы художественного образования, интегрирующей детское художественное творчество в общий культурный процесс, развитие социокультурных навыков (Австрия, Германия, Финляндия, Швеция);
- расширение самостоятельности детского творчества от зарождения идеи до конечного продукта (Швеция);
- раннее художественное образование, развивающее у ребенка гибкие образно-ассоциативные формы мышления (Япония);
- использование арт-терапевтических эффектов занятий искусством (США);
- усиление роли эстетического развития, более широкого по отношению к художественному (Австралия, Япония);
- определение воспитательной функции как ведущей (США, Канада, Нидерланды);
- отношение к искусству как форме коммуникации (США, Франция);
- использование межкультурных, междисциплинарных занятий, интегрирующих различные сферы искусства и науки (Канада, Китай, Финляндия, Швеция, Великобритания);
- взаимодействие художественного образования с профессиональными учреждениями культуры и деятелями искусства (Франция, Великобритания, Китай, Финляндия);
- интеграция национального и мирового культурного наследия (Австралия, Канада, Китай, Финляндия, Япония, Новая Зеландия, Великобритания);
- использование информационно-коммуникационных технологий (Австралия, Канада, Финляндия, Новая Зеландия, Сингапур, Швеция).

Как мы видим, в связи с резко меняющейся социокультурной ситуацией и положением детей и молодежи в обществе в мире происходят существенные из-

менения. Сегодня культура становится важнейшим фактором решения социальных и даже политических проблем, возможной альтернативой в выборе вариантов будущего мирового развития. Все это повышает значение искусства в жизни школьников. И сегодня мы должны найти новые пути их развития, использовать примеры других стран, не потеряв уникальный отечественный опыт преподавания искусства.

Библиографический список

1. *Информационное общество*. Новейший философский словарь. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/528
2. Кан Г. *Грядущий подъем: экономический, политический, социальный*. Москва, 1980.
3. Борисов Е.Е. Визуализация как актуальное направление распространения информации. *Молодой ученый*. 2019; № 22 (260): 611 – 614. Available at: https://moluch.ru/archive/260/59960/
4. Ромашина Е.Ю. Клиповое мышление: интеллектуальная катастрофа, механизм адаптации или новые возможности? *Известия Российской академии образования*. 2014; № 1: 110 – 119.
5. Нурутдинова А.Р. Модернизация и традиционализм в системе образования Японии. *Школьные технологии*. 2012; № 4: 85 – 96.
6. Перминова Е.И. Опыт эстетического воспитания детей за рубежом: ретроспективный взгляд в XX столетие. *Педагогическое мастерство*: материалы I Международной научной конференции. Москва, 2012: 364 – 372.
7. Латышина Д.И. *История педагогики*. Москва, 1998.
8. Новикова И.А. *Организация досуга подрастающего поколения в США: традиции и современность*. Санкт-Петербург, 1991.
9. *Музей и школа: диалог в образовательном пространстве*. Санкт-Петербург, 1996.

References

1. *Informacionnoe obschestvo.* Novejshij filosofskij slovar'. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/528
2. Kan G. *Gryaduschij pod`em: `ekonomicheskij, politicheskij, social'nyj*. Moskva, 1980.
3. Borisov E.E. Vizualizaciya kak aktual'noe napravlenie rasprostraneniya informacii. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 22 (260): 611 – 614. Available at: https://moluch.ru/archive/260/59960/
4. Romashina E.Yu. Klipovoe myshlenie: intellektual'naya katastrofa, mehanizm adaptacii ili novye vozmozhnosti? *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2014; № 1: 110 – 119.
5. Nurutdinova A.R. Modernizaciya i tradicionalizm v sisteme obrazovaniya Yaponii. *Shkol'nye tehnologii*. 2012; № 4: 85 – 96.
6. Perminova E.I. Opyt `esteticheskogo vospitaniya detej za rubezhom: retrospektivnyj vzglyad v XX stoletie. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2012: 364 – 372.
7. Latyshina D.I. *Istoriya pedagogiki.* Moskva, 1998.
8. Novikova I.A. *Organizaciya dosuga podrastayuschego pokoleniya v SShA: tradicii i sovremennost'*. Sankt-Peterburg, 1991.
9. *Muzej i shkola: dialog v obrazovatel'nom prostranstve*. Sankt-Peterburg, 1996.

Статья поступила в редакцию 31.12.20

УДК 371.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-32-34

***Efimov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru*
***Kocherov Yu.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru*
***Shumakova E.V.,** Candidate of Pedagogy, senior teacher, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE BASIC PRINCIPLES AND FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MINORS. The article discusses an urgent socio-pedagogical problem – deviant behavior of adolescents. The research identifies the main causes of adolescent deviation and the principles of social and pedagogical work with minors. The problem of complex social and pedagogical work with juvenile offenders and their families is actualized. The issues of social and pedagogical support of minors in social institutions are considered. The authors emphasize the need to build a process of social and pedagogical support, using an integrated approach, using both methods of social work and social pedagogy. The potential and main directions of inclusion in this activity of the work of subjects of education and prevention are characterized. The article concludes that police officers working with juvenile offenders should be well versed in the psychology of adolescents, in various types of deviations and the causes of their occurrence, be able to carry out preventive work with deviants.

Key words: **deviant behavior, deviation, social work, prevention, adolescents social and pedagogical activity, juvenile delinquent, prevention.**

***А.А. Ефимов**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru*
***Ю.Н. Кочеров**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru*
***Е.В. Шумакова**, канд. пед. наук, ст. преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ И ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

В данной статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной социально-педагогической проблеме – девиантного поведения подростков, определены основные причины подростковой девиации и принципы социально-педагогической работы с несовершеннолетними. Актуализируется проблема комплексной социально-педагогической работы с несовершеннолетними правонарушителями и их семьями. Рассматриваются вопросы социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних в условиях социальных учреждений. Авторы делают акцент на необходимости построения процесса социально-педагогического сопровождения, используя комплексный подход, применяя как методы социальной работы, так и социальной педагогики. Характеризуются потенциал и основные направления включения в данную деятельность работы субъектов воспитания и профилактики.

Ключевые слова: **девиантное поведение, девиация, социальная работа, профилактика, подростки, социально-педагогическая деятельность, несовершеннолетний правонарушитель, профилактика.**

Одним из наиболее сложных и противоречивых возрастов в социализации человека считается период до его совершеннолетия. В подростковый период у молодого человека серьезно изменяются условия жизни и деятельности, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия со сверстниками. У подрастающего человека меняются социальный статус, позиция в обществе, положение в коллективе, ему предъявляется больше требований со стороны взрослых. У подростка формируются собственное мнение, взгляд на различные ситуации, появляется потребность узнать себя и определить свои основные потребности, дать оценку своим действиям и возникающим в его жизни событиям. В этом возрасте у подростка часто происходит пси-

хологическое отдаление от семьи и школы, их значение в становлении личности молодых людей снижается, а влияние сверстников и одноклассников усиливается. Подросток отдает предпочтение той среде общения, где ему комфортно, интересно, где к нему относятся с уважением и заботой.

В этом возрасте в силу целого ряда причин многие подростки начинают испытывать психологические проблемы, которые нередко приводят к девиантному поведению.

Девиантное поведение – это деяния людей, которые не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам и правилам.

На появление отклонений в поведении подростка оказывают большое влияние следующие особенности:

– тяжелое положение среди сверстников, например, постоянные насмешки или физическое насилие со стороны одноклассников;

– плохое взаимопонимание с учителями в школе;

– ярлык хулигана среди сверстников;

– негативное влияние собственной семьи: алкоголизм родителей или одного из членов семьи, постоянные конфликты в семье, жестокость по отношению к ребенку, отвержение со стороны членов семьи, безнадзорность, а также гиперопека и чрезмерный контроль родителей;

– дефицит внимания к проблемам ребенка;

– дефицит общения со стороны семьи и сверстников [1 – 3].

Взаимодействие социально-культурных факторов в современной России, в частности тенденции к кризису в обществе, общих и индивидуальных, личностных и психосоциальных особенностей подростков определяет различные формы дезадаптации и девиантного поведения.

Данные отклонения в поведении подростков могут своими последствиями представлять различную опасность, в связи с этим отношение к ним в обществе неоднозначно. Существуют наиболее серьёзные виды отклоняющегося поведения, которые рассматриваются как социальная патология. К ним относят: преступность, наркоманию, алкоголизм, суицид, токсикоманию, проституцию и другие проявления девиантного поведения.

В психолого-педагогической литературе к основным причинам, факторам и условиям возникающих дезадаптационных процессов относят, прежде всего, особенности социально-культурного уровня в их развивающейся психосоматической структуре. В общем биологическое развитие несовершеннолетнего резко усиливается, тогда как социально-культурное значительно отстает.

Следует внимательно относиться к особенностям изменений в поведении подростков в различных сферах жизни, в том числе в психосоматической. У подростков возрастает интерес к сексуально половым вопросам, поведение отчетливее выражает гендерные особенности. В связи с активным развитием половой сферы важной особенностью поведения становится подростковая агрессивность. Исследования показывают, что явно агрессивное поведение у мальчиков проявляется в 12 и 14 – 15 лет, у девочек в 11 и 13 лет. У юношей наиболее выражена физическая и вербальная форма агрессии, у девушек агрессия выражена в прямой вербальной и косвенно вербальной форме. У большинства подростков основной формой агрессии является негативизм. Это некая оппозиционная манера поведения, обычно направленная на борьбу с авторитетом родителей, иных взрослых людей или установленных норм и правил.

Здесь стоит отметить, что нередко у подрастающего поколения обнаруживается аутоагрессивное поведение, другими словами, форма агрессии, направленная на себя. Уровень аутоагрессии зависит от социально-психологических и личностных особенностей подростков. Уровень аутоагрессии имеет статистическую взаимосвязь с интроверсией, депрессивным состоянием ребенка, педантичностью, невротичностью, низкой самооценкой личных способностей (память, мышление, логика, тело и др.).

Сфера общения и окружения также является немаловажной. В отличие от детского периода в подростковом возрасте особое значение приобретает потребность в принадлежности к какой-нибудь группе, в первую очередь группе сверстников. Возникают подростковые группировки по интересам (подростковая реакция группирования). Иногда это приводит к подрыву или разрыву связей с родителями, стремлению к взрослой, самостоятельной и независимой жизни (реакции эмансипации).

Можно сказать, что поведение подростков определяется сложным взаимодействием отмеченных объективных закономерностей психосоматии, социально-культурных и биологических процессов наряду с активно формирующимися индивидуально-личностными характеристиками ребенка, такими как черты характера, своеобразие и уникальность несовершеннолетнего, тип темперамента.

Сложность социально-психологической работы с «трудными» подростками заключается в основном в проблемах их воспитания и социально-психологической реабилитации.

Помещение несовершеннолетних правонарушителей и лиц с аддиктивным поведением, т.е. подростков, склонных к азартным играм, злоупотребляющих алкоголем, употребляющих наркотики, в специализированные заведения (колонии, спецшколы, спецучилища, реабилитационные центры) нередко не дает эффекта исправления. На практике видно, что определение подростков в специализированные учреждения часто превращается в способ подготовки будущих взрослых преступников и членов организованных криминальных группировок. Этому способствуют следующие объективные факторы:

– помещение подростка в замкнутое изолированное пространство совместно с большим количеством лиц с девиантным поведением создает реальные предпосылки для дальнейшего развития поведения, не соответствующего официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам и правилам, т.к. в специализированных учреждениях закрытого типа начинают действовать социально-психологические механизмы поведения лиц в группе, такие как внушение, подражание, заражение. В специализированных местах также существует определенная иерархия отношений, другими словами, разделение группы лиц на лидера и зависимых от него людей;

– подростки выполняют однотонную, рутинную неквалифицированную работу. Практика показывает, что использование молодых людей на таких работах чаще всего вызывает у них повторное девиантное поведение;

– в специализированных местах имеют место быть случаи неадекватных форм воздействия и воспитания, применяемых персоналом. В частности, жестокое и грубое обращение с воспитанниками учреждений. Нежелание вникать в проблемы подростков, понимать их внутренний мир, учитывать индивидуально-личностные особенности и не рассматривать специфику межличностных отношений внутри коллектива.

Можно сделать вывод о том, что с целью повышения эффективности социально-психологической работы в специализированных учреждениях для несовершеннолетних с девиантным поведением необходимо осуществлять деятельность с учетом ряда социально-психологических принципов. Основными принципами эффективной социально-педагогической работы с подростками с девиантным поведением являются:

1) создание для воспитанников специализированных учреждений системы физической и психологической защиты от влияния лидеров с криминальными наклонностями;

2) учитывая характерную для подростков потребность в смене впечатлений, повышенную импульсивность и когнитивные способности лучше мотивировать их на участие в интеллектуальной, творческой, интересной для них деятельности. Это поспособствует развитию позитивных черт личности и преодолению дезадапционных процессов, а также социально-психологической реабилитации;

3) персоналу, работающему в специализированных учреждениях с «трудными» подростками, нужно в определенной мере абстрагироваться от того, что объектом их внимания и воспитания является вор, наркоман, убийца и т.д. Другими словами, сотрудникам нужно постараться принять подростка и попытаться установить с ним доверительные отношения.

В современной социально-психологической работе с несовершеннолетними, страдающими девиантным поведением, выделяют следующие методы работы:

– в частности, психотерапевт В.А. Гиляровский практически обосновал идею социальной терапии больных неврозами, работающей на сочетании коллективного труда, занятий физической активностью, ритмикой и соответствующего воспитания;

– методы вторичной профилактики разработал М.М. Кабанов, считая, что границ между реабилитацией подростка и его лечением не существует или они условны [4].

Как утверждал автор метода, реабилитация – это иной подход к больному, цель которого заключается в восстановлении больного его личного статуса.

Психотерапевт выделял следующие основные принципы реабилитации:

– единство биологических и психосоциальных способов воздействия;

– разноплановость всевозможных воздействий для реализации реабилитационной лечебно-профилактической работы;

– доверительные отношения и партнерство между пациентом и врачом;

– постепенность или действие по шагам прилагаемых усилий и проводимых мероприятий.

Таким образом, дети с девиантным поведением нуждаются в корректировке их социального функционирования и процесса их социализации. Главная цель при работе с такими подростками – адаптировать их к жизни в обществе, сделать так, чтобы их поведение не выходило за рамки социальных общепринятых норм, не препятствовало установлению адекватных отношений с окружающими.

Социально-педагогическую работу с несовершеннолетними осуществляют психологические службы в учебных учреждениях, социальные педагоги. Однако подростки с девиантным поведением нередко становятся правонарушителями. При этом сотрудники органов внутренних дел должны уметь грамотно осуществлять работу с такими подростками [5 – 9]. В этой связи считаем, что в процессе профессиональной подготовки сотрудников в образовательных учреждениях системы МВД необходимо усилить работу в этом направлении. Сотрудники ОВД, работающие с несовершеннолетними правонарушителями, должны хорошо разбираться в вопросах психологии подростков, в различных видах девиаций и причинах их возникновения, уметь проводить профилактическую работу с девиантами.

Библиографический список

1. Клейберг Ю.А. *Психология девиантного поведения*: учебное пособие для вузов, 2001.
2. Михайлов А.П. Социокультурные аспекты криминологического анализа девиантности несовершеннолетних. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2010; № 2: 42 – 48.
3. Свиницкая Т.А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе. *Молодой ученый*. 2015; № 11: 124 – 126.
4. *Настольная книга инспектора подразделений по делам несовершеннолетних*: методическое пособие. ФГКУ «Всероссийский научно-исследовательский институт» ГУОООП МВД России. Москва, 2014.
5. Вальков А.П., Кочеров Ю.Н., Сотников С.С. Актуальные вопросы организации проведения органами внутренних дел на обслуживаемой территории отработки административного участка. *Российский следователь*. 2020; № 6: 63 – 66.
6. Кочерова Л.А., Шамаев А.М., Нестеренко А.В., Аскаров С.В. Обучение курсантов образовательных учреждений МВД особенностям исследования следов рук, запаховых и ДНК-следов человека на огнестрельном оружии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 132 – 134.
7. Ефимов А.А., Евдошенко В.В., Шумакова Е.В. Девиации среди сотрудников полиции как важнейшая причина ухудшения их имиджа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 233 – 235.
8. Ефимов А.А., Евдошенко В.В., Шумакова Е.В. Пути совершенствования поликультурного воспитания сотрудников полиции. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 231 – 233.
9. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Направленности будущих сотрудников ОВД в процессе обучения в высших учебных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 269 – 270.

References

1. Klejberg Yu.A. *Psihologiya deviantnogo povedeniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov, 2001.
2. Mihajlov A.P. Sociokul'turnye aspekty kriminologicheskogo analiza deviantnosti nesovershennoletnih. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2: 42 – 48.
3. Svinickaya T.A. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov v social'noj rabote. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11: 124 – 126.
4. *Nastol'naya kniga inspektora podrazdelenij po delam nesovershennoletnih*: metodicheskoe posobie. FGKU «Vserossijskij nauchno-issledovatel'skij institut» GUOOOP MVD Rossii. Moskva, 2014.
5. Val'kov A.P., Kocherov Yu.N., Sotnikov S.S. Aktual'nye voprosy organizacii provedeniya organami vnutrennih del na obsluzhivaemoj territorii otrabotki administrativnogo uchastka. *Rossijskij sledovatel'*. 2020; № 6: 63 – 66.
6. Kocherova L.A., Shamaev A.M., Nesterenko A.V., Askarov S.V. Obuchenie kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD osobennostyam issledovaniya sledov ruk, zapahovyh i DNK-sledov cheloveka na ognestrel'nom oruzhii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 132 – 134.
7. Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova E.V. Deviacii sredi sotrudnikov policii kak vazhnejshaya prichina uhudsheniya ih imidzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 233 – 235.
8. Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova E.V. Puti sovershenstvovaniya polikul'turnogo vospitaniya sotrudnikov policii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 231 – 233.
9. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Napravlennosti buduschih sotrudnikov OVD v processe obucheniya v vysshih uchebnyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 269 – 270.

Статья поступила в редакцию 25.12.20

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-34-36

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Zritneva S.V., *postgraduate, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MINORS FROM UNFAVORABLE FAMILIES IN A SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL. The article examines the activities of a social teacher of a school with minor children from disadvantaged families. The difficulties of interaction of a social teacher with a dysfunctional family are determined. An algorithm of social and pedagogical work with a dysfunctional family is presented. The stages of work of a social teacher of a school with minor children and parents are considered: preparatory, organizational, practical. The characteristics of each stage are given, the social technologies used at each stage are presented. The main directions in the social and pedagogical work of the school with dysfunctional families are highlighted – educational, psychological, mediation. Each direction is aimed at building harmonious relations between underage children and parents, increasing the pedagogical culture of parents. The authors identified the elements necessary in each of the areas of the social and pedagogical work of the school.

Key words: **social and educational work, social technologies, social assistance, minors, dysfunctional family, school.**

Е.И. Зритнева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
С.В. Зритнева, *аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрена деятельность социального педагога школы с несовершеннолетними детьми из неблагополучных семей. Определены трудности взаимодействия социального педагога с неблагополучной семьей. Представлен алгоритм социально-педагогической работы с ней. Рассмотрены этапы деятельности социального педагога школы с несовершеннолетними детьми и родителями: подготовительный, организационный, практический. Дана характеристика каждого этапа, представлены социальные технологии, используемые на каждом из них. Выделены основные направления в социально-педагогической работе школы с неблагополучными семьями – образовательное, психологическое, посредническое. Авторами обозначены элементы, необходимые в каждом из направлений социально-педагогической работы школы.

Ключевые слова: **социально-педагогическая работа, социальные технологии, социальная помощь, несовершеннолетние, неблагополучная семья, школа.**

Современная социально-экономическая ситуация в России, формируя предпосылки для позитивных изменений в обществе, влечет за собой ряд новых, в том числе и педагогических, проблем. Смена идеологии и системы ценностей, подорожание жизни, малоустойчивые правовые и моральные границы ведут к безработице, миграции, криминализации общества и пр. Вследствие этого в укладе жизни семей происходят изменения, оказывающие большое влияние, прежде всего, на рост числа неблагополучных. Они провоцируют социальную дезадаптацию семей, рост уровня эмоционального накала и агрессивности, изменение системы взаимоотношений и взаимодействия на основе новых ценностных ориентиров.

Совершающиеся в обществе процессы наиболее негативно влияют на подрастающее поколение. Возрастает число детей, лишенных родительского попечения, увеличивается количество ребят, вовлеченных в преступную деятельность, наркоманию, алкоголизм. Очень большую тревогу вызывает факт увеличения безнадзорных и беспризорных детей, несовершеннолетних со школьной и социальной дезадаптацией, их высокая преступность. Многие оказываются в асоциальной, зачастую криминальной среде.

В связи с этим социально-педагогическая работа образовательной школы должна быть нацелена на реализацию технологий реабилитации и адаптации детей. Социально-педагогическая работа представляет собой комплекс мер по

созданию организационных, педагогических и психологических условий для комфортного пребывания, развития ребенка в общеобразовательной школе.

Проблема социально-педагогической работы с несовершеннолетними из социально неблагополучных семей представляется одной из важных, потому как именно от благополучности семьи во многом зависит успешность последующего развития личности ребенка. Социальный педагог, принимая во внимание условия воспитания детей в социально неблагополучных семьях, факторы и причины их отклоняющегося поведения и учитывая их, может помочь ребенку в успешном решении его проблем.

Различные аспекты социально-педагогической помощи неблагополучным семьям в условиях общеобразовательного учреждения изложены в трудах С.В. Бобрышова, М.Н. Заостровцевой, Т.Н. Гончаровой, Ю.В. Корчагиной, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко, Г.Н. Соломатиной, А.А. Швец и др.

Образ жизни большинства детей из неблагополучных семей, в которых родители не занимаются воспитанием ребенка или делают это чрезмерно усердно, не является психологически комфортным. Социальные педагоги постоянно ведут работу по выявлению таких семей, при этом привлекают к этой работе учителей, специалистов органов опеки и попечительства, сотрудников полиции.

В школе целью работы социального педагога является решение внутрисемейных взаимоотношений между детьми и родителями. Суть деятельности, в которой объектом выступает неблагополучная семья, заключается в том, чтобы с помощью изменения отношения родителей к ребенку процесс социализации несовершеннолетнего из неблагополучной семьи и среда были оптимизированы и гуманизированы.

Основным направлением социально-педагогической работы является деятельность по восстановлению функционального пространства всех членов семьи, обеспечению социальной адаптации в обществе, восстановлению статуса личности, достижению материальной независимости. Определяя задачи и цели социально-педагогической работы с неблагополучной семьей, необходимо проводить разработку и диагностику индивидуальной реабилитационной программы при учете различных аспектов работы с семьей. Многообразие методов и форм реабилитационной работы должно использоваться всегда, когда дело касается дифференцированного и индивидуального подхода при работе с неблагополучной семьей.

Начинать социально-педагогическую работу с неблагополучной семьей следует с изучения деформации нормальной жизнедеятельности ее членов и причин. Совместная работа социального педагога школы и психолога помогает неблагополучной семье в восстановлении потребности в нормальной жизни.

Исследователями (Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина и др.) [1 – 8], обозначены следующие трудности при работе с семьей:

1. Закрытость неблагополучной семьи – чем глубже уровень семейного неблагополучия, тем более закрытой она становится для внешнего мира, тем существенней нарушено поведение детей, и тем сложнее оказывать поддержку такой семье, особенно в рамках образовательного учреждения. Сложность этой задачи заключается еще в том, что родители в семьях с тяжелой степенью неблагополучия вступают в контакт со школой неохотно (или не вступают вообще), они могут игнорировать призывы учителей или открыто демонстрировать враждебность по отношению к ним. Такую позицию неблагополучных родителей к школьным педагогам можно понять и объяснить: враждебное отношение является обычным, внешне обвиняющим способом реагирования людей, которые чувствуют отверженность, отчужденность от «социально позитивного большинства». Враждебность и агрессивность, которые они демонстрируют, – это социальная особенность семьи (зачастую на протяжении многих поколений), защитные реакции, привычные для них и помогающие им выживать во «враждебном», осуждающем мире. Одновременно с этим учителя часто принимают враждебное отношение неблагополучной семьи за показатель «педагогической несостоятельности», за полный отказ от желания измениться в лучшую сторону. Родительские пороки могут объявить непреодолимыми, а девиантность детей – закономерным результатом неправильного поведения родителей.

2. Отсутствие команды – по истечении какого-то времени количество специалистов, которые пытаются работать с такой семьей, становится очень большим: это могут быть работники школьной социально-психологической службы, специалисты Комиссии по делам несовершеннолетних и защиты их прав, сотрудники милиции, органов опеки и попечительства, психологи социальных, психологических и медицинских центров. Однако, к сожалению, нередко множество специалистов из разных учреждений рабочей группой так и не становятся, специалисты не могут работать как команда под руководством куратора, который мог бы быстро проанализировать ход работы, правильно определить цели и ресурсы, привлечь необходимых специалистов, четко поставить задачи и проконтролировать их выполнение, скоординировать усилия, провести супервизию, оценку результатов. В этом случае школа остается «один на один» с неблагополучным ребенком и его неблагополучными родителями.

3. Отсутствие узких специалистов в школе, особенно психологов, не позволяет использовать в полной мере современные психологические знания и социально-педагогические технологии в работе с семьями.

В работах С.В. Бобрышова, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко [1; 2] отмечается, что построение работы с неблагополучной семьей в условиях общеобразовательного учреждения требует соблюдать принцип индивидуального подхода, предполагающий данный примерный алгоритм действий: подготовка, включающая предварительное ознакомление со всеми имеющимися сведениями о семье, и формирование плана беседы; установление контакта с членами семьи; определение сущности семейных проблем, причин, почему они возникли, а также внутренних ресурсов неблагополучной семьи; составление плана выхода семьи из тяжёлой ситуации, определение содержания необходимой помощи (также со стороны специальных служб), стимулирование родителей к самопомощи; реализация составленного ранее плана, привлечение необходимых специалистов, способных оказать помощь в разрешении проблем, которые семья самостоятельно решить не может; патронаж семьи (в случае тяжелой степени неблагополучия может продолжаться несколько лет).

Согласно принципу индивидуального подхода в социально-педагогической работе с неблагополучной семьи предполагается данный примерный алгоритм действий:

1. Подготовительный этап – знакомство с семьей и ее социальным окружением, факторами среды; социальная диагностика и установление контактов.

2. Организационный этап включает в себя сбор информации и проведение ее анализа; дифференциация проблем, нужд; выявление возможностей.

3. Практический этап заключается в социально-правовой деятельности; социальной помощи; дальнейшем жизнеустройстве ребенка; патронаже семьи.

Посещение семьи – дело очень деликатное, оно исключает поспешность. Незначительная недоработка, брошенное вскользь слово – и семье, которая нуждается в помощи, не удастся открыться, рассказать о своих проблемах и, следовательно, доверить своего ребенка школе. Социальным педагогам потому следует пристально следить за тем, что они говорят, и как они это говорят, для того, чтобы состояние вражды и недоверия в отношении с семьей превратить в отношения сотрудничества. Безусловно, есть случаи, когда в семье к таким патронажам относятся очень негативно. Однако шаг за шагом, видя, что задача специалистов вовсе не состоит в чтении морали и осуждении родителей, а в том, чтобы оказать помощь справиться с какими-то проблемами, родители изменят свое отношение.

На организационном этапе важно осуществить социально-педагогическую диагностику. «Социально-педагогическая диагностика направлена на выявление причин различных нарушений, на определение состояния клиента. В диагностике могут одновременно участвовать специалист по социальной педагогике, психолог, классный руководитель, что дает наиболее полную картину происходящего» [8]. Основными методами диагностики являются наблюдение; опрос детей, родителей и их близкого окружения, беседа; метод анализа документов (биографии и др.).

Практический этап предполагающий совместные занятия детей и родителей, во время которых они заново переживают знакомые ситуации и при помощи специалистов находят новые варианты выхода из них, отлично себя зарекомендовал. Кроме форм групповой работы возможно использование индивидуального консультирования, позволяющего глубже вскрыть причины детского и родительского неблагополучия, семейной дезадаптации. Консультирование также является одним из методов, используемых социальным педагогом в работе с семьей. Консультирование – квалифицированный совет специалиста, помощь, оказываемая семье в решении социальных проблем. Целью консультирования является рациональная и краткосрочная психотерапия, предоставление необходимой информации. Консультирование может осуществлять социальный педагог, психолог или юрист. Помощь содержит в себе меры, которые позволяют решать вопросы воспитания и обучения. При необходимости может организовываться индивидуальное обучение.

Результаты нашего исследования показали: около 30% родителям необходима психологическая помощь в воспитании детей. Неадекватные поведенческие стереотипы, которые практикуются определенной частью родителей (80% родителей имеют завышенный уровень притязаний к ребенку, 48% – эмоциональное отвержение ребенка, пренебрежение его интересами общения с собственными детьми) могут привести к повышению агрессивности, спровоцировать протестные реакции у детей, что впоследствии приводит к девиантному поведению. Искаженные отношения детей и родителей, выявленные на раннем этапе, позволяют провести ряд коррекционно-реабилитационных мер, которые направлены на снятие напряженности в отношениях внутри семьи и, как следствие этого, – на устранение причин девиантного поведения.

При посещении семей и школьных занятий социальные педагоги в процессах общения и наблюдения за ходом практической деятельности детей определяют степень сформированности у них учебных навыков, причины школьной неуспеваемости. При учете полученных данных социальный педагог устанавливает взаимодействие с родителями, информирует при этом о проблемах ребенка, их причинах и возможных способах коррекции.

Социально-педагогическая работа с неблагополучной семьей в условиях общеобразовательного учреждения нацелена на помощь в поддержании стабильности семьи и ее социальное развитие. Работа социального педагога направлена на стабилизацию семейных связей, включает в себя нормализацию отношений между родителями и детьми, между родителями, а также стабилизацию отношений всех указанных членов семьи с окружающими их людьми. Та-

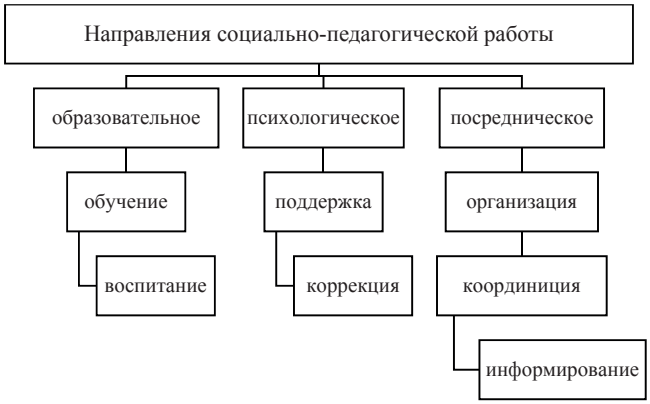


Рис. 1. Направления социально-педагогической работы с несовершеннолетними из неблагополучных семей в образовательном учреждении

ким образом, обобщая все вышесказанное, мы можем схематично представить направления социально-педагогической работы школы с несовершеннолетними из неблагополучных семей (рис. 1). Основным путем оказания помощи детям из неблагополучных семей является: разработка и реализация программ, направленных на: 1) снижение и устранение отклонений; 2) создание условий для проведения последовательной социальной интеграции несовершеннолетних в нормально развивающуюся социальную среду сверстников. Эффективность программы социально-педагогической работы может определяться по следующим параметрам: улучшение успеваемости, сокращение прогулов, эмоциональная стабильность, общее психологическое состояние приближено к норме.

Таким образом, нами определено, что социально-педагогическая работа с несовершеннолетними детьми из неблагополучных семей в общеобразовательной школе должна быть плановой и состоять, как минимум из трех этапов: подготовительного, организационного и практического. Следует выделить три направления социально-педагогической работы: образовательное, психологическое, посредническое. Каждое из направлений направлено на построение гармоничных отношений между несовершеннолетними детьми и родителями, повышение педагогической культуры родителей, оптимизацию совместной работы семьи и школы в воспитании несовершеннолетних.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. 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.
3. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Основные этапы жизненного цикла замещающей семьи: моделирование и содержательное наполнение. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020;№ 2 (77): 202 – 207.
5. Саенко Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 16: 140 – 146.
6. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родительстве. *Дискуссия*. 2012; № 9: 144 – 147.
7. Саенко Л.А. Использование образовательного пространства школы для сопровождения социализации безработных. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 4: 159 – 168.
8. Швец А.А. Проблема социально-педагогической работы специалиста по социальной работе с несовершеннолетними правонарушителями и их семьями. *Студенческий электронный журнал СтРИЖ*. 2016; № 7 (11): 47 – 51.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskih processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. 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.
3. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Osnovnye `etapy zhiznennogo cikla zameschayuschej sem'i: modelirovanie i soderzhatel'noe napolnenie. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020;№ 2 (77): 202 – 207.
5. Saenko L.A. Pedagogicheskie usloviya v organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty po formirovaniyu kommunikativnogo opyta podrostkov. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 16: 140 – 146.
6. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; № 9: 144 – 147.
7. Saenko L.A. Ispol'zovanie obrazovatel'nogo prostranstva shkoly dlya soprovozhdeniya socializacii bezrabotnyh. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 4: 159 – 168.
8. Shvec A.A. Problema social'no-pedagogicheskoj raboty specialista po social'noj rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami i ih sem'yami. *Studencheskij `elektronnyj zhurnal StRIZh*. 2016; № 7 (11): 47 – 51.

Статья поступила в редакцию 23.12.20

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-36-39

Karaulov M.A., *postgraduate, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia),*
E-mail: maxkaraulov@mail.ru

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL EXPECTATIONS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article studies the problem of relationship between professional self-determination and professional expectations of graduates of pedagogical universities. The article is aimed at studying the current state of professional self-determination and professional expectations of future teachers. The demand for this study is justified by the fact that actual data are at the heart of the design of an effective process of forming the readiness of future teachers for employment in accordance with the chosen specialty. The research methodology is based on systemic, activity-based, competence-based, axiological approaches. The application of these approaches allows to consider professional self-determination and professional expectations of graduates as an interconnected system of professional motivation, professional identity and career planning in the context of the professional competence of a future teacher. To determine the level of formation of professional self-determination of future teachers, the methods of studying the motivation of professional activity, the status of professional identity are used. The study of students' professional expectations is carried out with the help of a questionnaire. To determine the reliability of experimental distributions, the student's t-test and Pearson's correlation coefficient are used. The study involved 327 graduates of the Bunin Yelets State University. The study found that there is a direct relationship between professional self-determination and professional expectations of graduates: the higher the level of professional motivation and professional identity of a student, the more likely he will work in his specialty. A number of regularities are also revealed: the lack of orientation towards the teaching profession among students with high learning outcomes; discrepancy between the image of the profession and professional realities; professional apathy and professional maladjustment.

Key words: **employment, future teacher, professional self-determination, professional motivation, professional identity, professional expectations.**

М.А. Караулов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец,*
E-mail: maxkaraulov@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена исследованию проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий выпускников педагогических вузов. Статья нацелена на исследование актуального состояния профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий будущих педагогов. Востребованность данного исследования обосновывается тем, что актуальные данные находятся в основе проектирования эффективного процесса формирования готовности будущих учителей к трудоустройству согласно выбранной специальности. Методология исследования основывается на системном, деятельностном, компетентностном, аксиологическом подходах. Применение данных подходов позволяет рассматривать профессиональное самоопределение и профессиональные ожидания выпускников как взаимосвязанную систему профессиональной мотивации, профессиональной идентичности и планирования карьеры в разрезе профессиональной компетентности будущего учителя. Для определения уровня сформированности профессионального самоопределения будущих педагогов использовались методики изучения мотивации профессиональной деятельности, статусов профессиональной идентичности. Исследование профессиональных ожиданий студентов осуществлялось посредством анкетирования. Для определения достоверности экспериментальных распределений использовались t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 327 выпускников Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина. В результате установлено, что между профессиональным самоопределением и профессиональными ожиданиями выпускников присутствует прямая взаимосвязь: чем выше уровень профессиональной мотивации и профессиональной идентичности студента, тем больше вероятность, что он будет работать по специальности. Также выявлен ряд закономерностей: отсутствие ориентации на учительскую профессию у студентов, имеющих высокие результаты обучения; несовпадение образа профессии с профессиональными реалиями; профессиональная апатия и профессиональная дезадаптация.

Ключевые слова: **трудоустройство, будущий учитель, профессиональное самоопределение, профессиональная мотивация, профессиональная идентичность, профессиональные ожидания.**

Трудоустройство выпускников вузов является значимым показателем и фактором развития экономики и общества. Данный процесс в Российской Федерации форсируется посредством косвенных стратегий. В частности, Министерство науки и высшего образования РФ на основе мониторинговых исследований деятельности вузов определяет количество бюджетных мест, показатель трудоустройства выпускников вузов является одним из значимых в оценке их деятельности. В вузах же, в свою очередь, реализуются различные программы по трудоустройству выпускников. Данный подход достаточно демократичен, однако он в большой степени детерминирован рядом факторов.

Внешние факторы, определяющие трудоустройство выпускников, связаны с развитием регионального и российского рынков труда, изменением социального статуса той или иной профессии. Данному вопросу посвящено немало исследований: Т.М. Зайцева, А.Г. Булатов [1], О.А. Карманова, Л.П. Куницына [2], Л.Г. Рыбалкина, А.В. Феоктистов [3], В.О. Сычева [4], М.С. Третьяков [5] и др. Часть внешних факторов имеют общесистемный характер, часть специализированы в конкретной области.

В частности, трудоустройство в сфере образования имеет определенную специфику. С одной стороны, если качество подготовки экономиста, юриста, государственного служащего, программиста и т.д. детерминировано требования рынка труда, то в отношении педагога эта зависимость не работает. Организации, работающие, например, в сфере экономики, имеют возможность выбора между претендентами на то или иное место, апеллируя к качеству его подготовки, в то время как образовательные организации вынуждены принимать на работу всех соискателей ввиду дефицита рынка предложений. С другой стороны, в системе общего образования очевиден недостаток молодых кадров [6], что вызывает серьезную обеспокоенность при оценке кадрового потенциала общего образования в десятилетней перспективе. С третьей стороны, ввиду цикличности деятельности сферы общего образования прием на работу нового педагогического работника в середине учебного года маловероятен. Как итог, возникает парадоксальная ситуация: дефицит спроса и предложения при кадровом голоде школ и достаточном количестве выпускников педагогических вузов.

Еще одним из существенных внешних факторов, непосредственным образом связанным с внутренними особенностями трудоустройства выпускников педагогических вузов, является социальный статус педагога. О кризисе педагогической идентичности свидетельствует и признание данной проблемы на федеральном уровне. В частности, президент России Владимир Путин по итогам заседания Совета по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей 14 октября 2019 года поручил Правительству РФ «разработать комплекс мер, направленных на повышение статуса учителя, рассмотрев возможность государственной поддержки создания и распространения, в том числе в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, кино- и видеопродукции, которая способствует популяризации профессии учителя» [7].

В данной ситуации очевидным является, что большую роль в трудоустройстве выпускников педагогических вузов играют внутренние факторы: мотивация обучения, профессиональное самоопределение, профессиональные ожидания. Согласно многочисленным исследованиям данной проблемы на уровне констатации фактов (Л.И. Кобышева, А.П. Кротова [8], Н.А. Пахтусова, Г.А. Герцог [9], С.Н. Фортыгина, Л.Н. Павлова [10], Т М. Харламова [11] и др.), педагогическое образование воспринимается студентами не столько как путь к непосредственной деятельности, сколько как «стартап» в относительно среднюю профессиональную стезю иного профиля. Представляется актуальным разносторонний анализ профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий будущих педагогов, поскольку именно на актуальных данных базируется эффективность процесса формирования готовности будущих учителей к трудоустройству согласно выбранной специальности. Соответственно, цель статьи – исследовать актуальное состояние профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий будущих педагогов. Для достижения цели были определены следующие задачи исследования:

- разработать программу изучения профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий будущих педагогов;
- определить выборочную совокупность респондентов;
- провести диагностику и обработать полученные результаты;
- соотнести полученные результаты с данными аналогичных исследований;
- сформулировать выводы.

На основе анализа литературы справочного характера, работ известных ученых (Б.М. Бим-Бад [12], В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова [13], Н.С. Пряжников [14], Н.Н. Старостина [15]) в исследовании под профессиональным самоопределением будущего педагога было определено следующее: отношение студента к педагогической деятельности на потребностно-мотивационном, процессуально-идентификационном и содержательном уровнях. Профессиональные ожидания трактуются как намерения трудоустройства выпускников, их представления о специфике профессиональной деятельности, возможных достижениях и трудностях в процессии и т.д.

Соответственно, для изучения профессионального самоопределения выпускников педагогических вузов необходимо провести диагностику профессиональной мотивации и профессиональной идентичности будущего учителя. В разработанной программе для изучения профессионального самоопределения будущих педагогов использовались методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [16], А.А. Азбель, А.Г. Грецова «Изучение статусов профессиональной идентичности» [17]. Методика К. Замфир и А. Реана позволяет определить соотношение внутренней, внешней положительной и отрицательной мотивации. Методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова предполагает классификацию профессиональной идентичности испытуемых как неопределенную, навязанную, кризисную, сформированную. Также в рамках данной диагностической программы предполагалось соотнесение результатов исследования профессионального самоопределения с качеством обучения студентов.

Для изучения профессиональных ожиданий студентов автором была разработана анкета, включающая вопросы следующей тематики: выбор профессиональной деятельности после окончания вуза, факторная оценка преимуществ и недостатков профессии учителя и в случае ее неприятия выбранной профессии.

Для определения достоверности экспериментальных распределений внутри выборки использовался метод математической статистики – t-критерий Стьюдента. Программа предполагала изучение взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональных ожиданий будущих педагогов посредством применения коэффициента корреляции Пирсона.

В исследовании приняли участие 327 выпускников Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина. Фазы исследования – 2018, 2019, 2020 годы. Соответственно, было опрошено 106 студентов 2018 года выпуска (64% от общего количества выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» очной формы обучения), 112 выпускников 2019 года выпуска (67% от общего количества) и 109 студентов 2020 года выпуска (715 от общего количества).

Были получены следующие результаты изучения профессиональной мотивации студентов по методике К. Замфир в модификации А. Реана: внутреннюю мотивацию продемонстрировали 31,5% членов выборки, внешнюю положитель-

ную мотивацию – 47,1%, внешнюю отрицательную – 21,4%. Отмечается, что выборка выпускников 2018 года имела наибольший процент студентов, для которых характерна внешняя положительная мотивация, – 50,9%, а выборка выпускников 2019 года – наибольшие проценты студентов, имеющих внутреннюю мотивацию (33,0%) и внешнюю отрицательную мотивацию (23,2%). Между тем применение t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок не зафиксировало статистически значимого различия между уровнем профессиональной мотивации выпускников разных лет (tэмп = 0,87 при k = 224).

Подобные результаты были получены ранее С.Н. Фортыгиной, Л.Н. Павловой. Ученые исследовали профессиональную мотивацию студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета 2016 года выпуска. Полученные результаты следующие: 33% респондентов имеют внутреннюю мотивацию, 53% – внешнюю положительную мотивацию, 14% – внешнюю отрицательную мотивацию [10, с. 30]. В исследовании А.В. Меренкова, Д.Г. Сандлер, В.С. Шаврина около 60% студентов 2018 года выпуска продемонстрировали внешнюю положительную мотивацию, от 15,6% до 27,8% – внешнюю отрицательную мотивацию (обучение в престижном вузе, получение какого-либо высшего образования) [18, с. 126].

Исследование профессиональной идентичности студентов дало следующие результаты: сформированная профессиональная идентичность наблюдается только у 31,8% респондентов, кризисная – у 41,9%, навязанная – у 14,1%, несформированная – у 12,2%. Из выборки студентов выделяется группа 2020 года выпуска: в данной группе зафиксирован наибольший процент студентов со сформированной профессиональной идентичностью (34,9%) и наименьшие проценты студентов с навязанной (12,8%) и неопределенной (9,2%) профессиональной идентичностью. Вместе с тем статистически значимого различия между выпусками не наблюдается (tэмп = 1,21 при k = 224). В исследовании С.Н. Фортыгиной, Л.Н. Павловой приводятся данные о 58% сформированной профессиональной идентичности студентов [10, с. 30]. Эти результаты существенно расходятся с полученными данными в ходе настоящего исследования.

Изучение корреляции между профессиональной мотивацией, профессиональной идентичностью и качеством обучения студентов посредством коэффициента Пирсона выявило следующие закономерности: профессиональная мотивация и качество обучения студента находятся в корреляционной зависимости (rэмп = 0,374 при k = 325); профессиональная идентичность и качество обучения студента обнаруживают статистически значимую корреляцию только между несформированной, навязанной профессиональной идентичностью и удовлетворительным качеством обучения, отсутствие корреляционной зависимости наблюдается между студентами-отличниками и их профессиональной идентичностью (rэмп = 0,12 при k = 43). Сравнение профессиональной идентичности и профессиональной мотивации выявило также неопределенную корреляцию между внутренней мотивацией и сформированной профессиональной идентичностью. Очевидно, что наблюдается кризис профессиональной идентичности у студентов, имеющих очень высокие результаты обучения.

Исследование профессиональных ожиданий студентов показало, что 36,1% респондентов однозначно планируют работать учителями после окончания вуза; 15,3% студентов склоняются к тому, чтобы работать по специальности, однако еще до конца не уверены; 13,5% студентов, скорее всего, не будут работать учителями; 35,2% студентов однозначно высказались против работы учителем. В данной выборке выделяются выпускники 2019 года, в числе которых наибольшее количество студентов, неуверенных относительно своего профессионального выбора. В целом статистически значимого различия между профессиональными ожиданиями выпусков трех лет не наблюдается (tэмп = 1,17 при k = 224).

Подобные результаты получены в исследовании А.В. Меренкова, Д.Г. Сандлер, В.С. Шаврина, где говорится о трети выпускников, готовых к трудоустройству по специальности [18, с. 126 – 127]. В работе А.М. Гендина отмечается, что данный результат – треть выпускников, планирующих работать учителем – был характерен для студентов, обучающихся в начале 2000-х годов, в 2010-х годах данный процент снижается до 23% [19, с. 142].

В качестве причин нежелания работать по специальности респонденты называют следующие: низкая заработная плата (69,7%), несоответствие особенностей профессии личностным качествам выпускника (41,2%), неудовлетворительный социальный статус профессии учителя (37,4%). При этом часть опрошенных не знает, сколько зарабатывает учитель, слабо представляет особенности педагогической профессии. Как правило, это студенты с недостаточной профессиональной идентичностью, успеваемость которых может быть различной. Данный феномен объясняется несовпадением образа профессии учителя, сформировавшегося у студентов, с профессиональными реалиями. На этот факт обратил внимание в своем исследовании Н.С. Мартышенко [20]. Причины данного отношения могут быть следующие: недостаточная работа вуза по профессиональной ориентации студентов и невысокий социальный статус учителя. Еще часть студентов отказывается от работы учителем в пользу другой, часто смежной профессии. Как правило, это высоко успевающие студенты, имеющие внутреннюю мотивацию учения.

В целом наблюдается корреляционная зависимость между профессиональным самоопределением и выбором работы по специальности (rэмп = 1,27 при k = 325).

Также очевидна еще одна закономерность: многие выпускники не стремятся сразу после окончания вуза заниматься профессиональной деятельностью (27,4%), отдавая предпочтение повышению своего образовательного уровня (магистратура, аспирантура) (43,6%), получению образования по другому направлению (18,9%), созданию семьи (14,3%) или отдыху и самопознанию (24,2%). Неслучайно одним из западных трендов современного образа жизни молодежи стал Gap year – годовой перерыв между школой и профессиональным образованием, временные рамки которого в условиях российской действительности смещены на послевузовское время.

Таким образом, в исследовании было установлено, что между профессиональным самоопределением и профессиональными ожиданиями выпускников присутствует прямая взаимосвязь: чем выше уровень профессиональной мотивации и профессиональной идентичности студента, тем больше вероятности, что он будет работать по специальности. В настоящее время таких выпускников примерно треть от общего числа. Вместе с тем установлено, что студенты, имеющие высокие результаты обучения, не стремятся к работе по специальности. Также наблюдается несовпадение у части студентов образа профессии с профессиональными реалиями. Кроме того, отмечается профессиональная апатия и профессиональная дезадаптация части выпускников, доминирование удовлетворения сугубо личностных интересов над необходимостью трудоустройства. Помимо экономических и кросскультурных причин данного положения дел в вопросе трудоустройства выпускников педагогических вузов решающими являются два фактора: недостаточный уровень профориентационной деятельности в вузах и невысокий социальный статус педагога в российском обществе, который, как показывает практика, не зависит напрямую от экономического статуса данной профессии.

Библиографический список

1. Зайцева Т.М., Булатова А.Г. Перспективы трудоустройства выпускников вуза (на материалах АЛТГУ). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014; № 1-3 (20): 21 – 23.
2. Карманова О.А., Куницына Л.П. Проблема трудоустройства выпускников высших учебных заведений (на примере ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»). *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2014; № 4: 21 – 27.
3. Рыбалкина Л.Г., Феоктистов А.В. Трудоустройство выпускников вузов в ситуации напряженности на рынке труда: проблемы, задачи, новые антикризисные технологии (на примере Сибирского государственного индустриального университета). *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2009; № 1 (1): 75 – 78.
4. Сычева В.О. Трудоустройство выпускников вузов: проблемы и пути их решения. *Вестник Поволжского института управления*. 2016; № 4 (55): 91 – 97.
5. Третьяков М.С. Проблемы трудоустройства выпускников образовательных учреждений на региональном рынке труда. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2008; № 85: 365 – 369.
6. *Глава Минпросвещения обеспокоена старением кадров в системе довузовского образования*. Available at: https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/2851
7. *Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Совета по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей 14 октября 2019 года*. Президент России. Available at: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/61841
8. Кобышева Л.И., Кротова А.П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012; № 2: 95 – 103.
9. Пахтусова Н.А., Герцог Г.А. Исследование профессиональных намерений выпускников профессионально-педагогического вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 6: 437.
10. Фортыгина С.Н., Павлова Л.Н. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; Т. 7, № 6: 26 – 36.
11. Харламова Т.М. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического университета. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 2: 64 – 66.
12. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008.
13. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. *Педагогический словарь*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2008.
14. Пряжников Н.С. *Теория и практика профессионального самоопределения*: учебное пособие. Москва, 1999.
15. Старостина Н.Н. Профессиональное самоопределение как важная составляющая профессиональной социализации личности. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; № 5: 174 – 177.
16. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана). *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000: 237 – 239.

17. Изучение статусов профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова). *Диагностика профессионального самоопределения*: учебно-методическое пособие. Составитель Я.С. Сунцова. Ижевск, 2009: 4 – 11.
18. Меренков А.В., Сандлер Д.Г., Шаврин В.С. Особенности изменений ориентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 10: 116 – 142.
19. Гендин А.М. Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга). *Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева*. 2013; № 4 (26): 140 – 145.
20. Мартышенко Н.С. Формирование образа профессии на пути будущего трудоустройства выпускников вузов. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017; Т. 6, № 4 (21): 179 – 183.
21. *Диагностика профессионального самоопределения*: учебно-методическое пособие. Составитель Я.С. Сунцова. Ижевск, 2009.

References

1. Zajceva T.M., Bulatova A.G. Perspektivy trudoustrojstva vypusknikov vuza (na materialah ALTGU). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2014; № 1-3 (20): 21 – 23.
2. Karmanova O.A., Kunicyna L.P. Problema trudoustrojstva vypusknikov vysshih uchebnyh zavedenij (na primere FGBOU VPO «Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet»). *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya, sociologiya, kul'turologiya, social'naya rabota. 2014; № 4: 21 – 27.
3. Rybalkina L.G., Feoktistov A.V. Trudoustrojstvo vypusknikov vuzov v situacii napryazhennosti na rynke truda: problemy, zadachi, novye antikrizisnye tehnologii (na primere Sibirskogo gosudarstvennogo industrial'nogo universiteta). *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2009; № 1 (1): 75 – 78.
4. Sycheva V.O. Trudoustrojstvo vypusknikov vuzov: problemy i puti ih resheniya. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. 2016; № 4 (55): 91 – 97.
5. Tret'yakov M.S. Problemy trudoustrojstva vypusknikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij na regional'nom rynke truda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*. 2008; № 85: 365 – 369.
6. *Glava Minprosvescheniya obespokoena stareniem kadrov v sisteme dovuzovskogo obrazovaniya*. Available at: https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/2851
7. *Perechen' poruchenij Prezidenta RF po itogam zasedaniya Soveta po realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere zaschity sem'i i detej 14 oktyabrya 2019 goda*. Prezident Rossii. Available at: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/61841
8. Kobysheva L.I., Krotova A.P. Samoopredelenie kak uslovie stanovleniya professionalizma buduschih pedagogov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2012; № 2: 95 – 103.
9. Pahtusova N.A., Gercog G.A. Issledovanie professional'nyh namerenij vypusknikov professional'no-pedagogicheskogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 6: 437.
10. Fortygina C.N., Pavlova L.N. Professional'noe samoopredelenie vypusknikov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; T. 7, № 6: 26 – 36.
11. Harlamova T.M. Professional'noe samoopredelenie vypusknikov pedagogicheskogo universiteta. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 2: 64 – 66.
12. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2008.
13. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F., Strokova T.A. i dr. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2008.
14. Pryazhnikov N.S. *Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1999.
15. Starostina N.N. Professional'noe samoopredelenie kak vazhnaya sostavlyayuschaya professional'noj socializacii lichnosti. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2017; № 5: 174 – 177.
16. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. Motivaciya professional'noj deyatel'nosti (metodika K. Zamfir v modifikacii A. Reana). *Social'naya pedagogicheskaya psihologiya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000: 237 – 239.
17. Izuchenie statusov professional'noj identichnosti (metodika A.A. Azbel', A.G. Grecova). *Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' Ya.S. Suncova. Izhevsk, 2009: 4 – 11.
18. Merenkov A.V., Sandler D.G., Shavrin V.S. Osobennosti izmenenij orientacij vypusknikov bakalavriata na trudoustrojstvo. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 10: 116 – 142.
19. Gendin A.M. `Evolyuciya professional'nyh namerenij i planov vypusknikov pedagogicheskogo vuza (po materialam monitoringa). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.P. Astaf'eva*. 2013; № 4 (26): 140 – 145.
20. Martyshenko N.S. Formirovanie obraza professii na puti buduschego trudoustrojstva vypusknikov vuzov. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie*. 2017; T. 6, № 4 (21): 179 – 183.
21. *Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' Ya.S. Suncova. Izhevsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.12.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-39-42

Romanov A.B., *adjunct, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: magistr.79@list.ru*
Fedak E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru*

FEATURES OF METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF DRUG RISK BEHAVIOR OF PERSONNEL OF NATIONAL GUARD TROOPS. In the article, the author considers problems of drug behavior of servicemen of the National Guard troops. The article considers two groups of factors that influence the occurrence of risks of drug behavior. The authors pay special attention to such specific mental states as frustration, cognitive dissonance and intrapersonal conflict. The article is based on a detailed description of the main phases (stages) of the development of dependence on drugs, alcohol and toxic substances, as well as methods of pedagogical prevention of drug, toxic and alcoholic behavior of military personnel, which are designed to form the personnel of the Rosgvardiya installation on a sober lifestyle. The authors conclude that many methods of pedagogical prevention of the risks of narcotic, toxic and alcoholic behavior of military personnel have been developed and tested at the moment. Timely and correct use and combination of these methods should give such a positive result as the ability of the soldier to manage his behavior and resist various addictions.

Key words: **risks of drug behavior, drugs, use, prevention, methods, pedagogical methods, prevention, psychoactive substance, frustration.**

А.Б. Романов, *адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: magistr.79@list.ru*
Е.И. Федак, *канд. пед. наук, доц., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВ НАРКОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

В статье авторы рассматривают проблематику наркотического поведения военнослужащих войск национальной гвардии. Исследуются две группы факторов, оказывающих влияние на возникновение рисков наркотического поведения. Особое внимание авторы уделяют таким специфическим психическим состояниям, как фрустрация, когнитивный диссонанс и внутриличностный конфликт. В основу статьи положено подробное описание основных фаз (стадий) развития зависимости от наркотиков, алкоголя и токсических веществ, а также методы педагогической профилактики наркотического, токсического и алкогольного поведения военнослужащих, которые призваны формировать у личного состава Росгвардии установки на трезвый образ жизни. Авторы делают вывод о том, что в настоящий момент разработано и апробировано множество методов педагогической профилактики рисков наркотического, токсического и алкогольного поведения военнослужащих. Своевременное и правильное применение и сочетание этих методов должны дать такой положительный результат, как способность военнослужащего управлять своим поведением и противостоять различным зависимостям.

Ключевые слова: **риски наркотического поведения, наркотики, употребление, профилактика, методы, педагогические методы, предупреждение, психоактивное вещество, фрустрация.**

Проблема наркотического поведения в России сегодня рассматривается как одно из самых деструктивных явлений, вызванных множеством рисков и факторов. К сожалению, возникновение рисков наркотического поведения не обошло стороной и личный состав Федеральной службы войск национальной гвардии в связи с тем, что как институт государства войска укомплектованы гражданами Российской Федерации.

В ходе реформы войск национальной гвардии определено, что их основу составляют 85 территориальных органов, которые дислоцируются практически во всех субъектах Российской Федерации [1]. Особенностью комплектования этих органов является наличие трех категорий личного состава: военнослужащие военной службы по контракту; военнослужащие военной службы по призыву; сотрудники войск, проходящие службу на основе Федерального закона от 07.02.2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» [2]. Ранее численность внутренних войск МВД России составляла около 173 000 чел. Особую трудность представляет проблема комплектования войск национальной гвардии до штатной численности, так как решением президента Российской Федерации В.В. Путиным определено, что после завершения всех организационно-штатных мероприятий численность войск, учитывая гражданский персонал, достигнет более 330 000 чел. [3].

Говоря о профилактике наркотического поведения, следует отметить то, что эти риски наркотического поведения у военнослужащих возникают не только в свободное от службы время, но и в процессе непосредственного несения службы, но это не свидетельствует о том, что часть личного состава станет наркоманами.

Несмотря на то, что военнослужащие массово не употребляют наркотические средства, необходимо учитывать, что потенциально вероятность возникновения рисков, безусловно, есть, и, если эти риски вовремя не предупреждать (блокировать), может развиться наркотическое поведение [4; 5].

Под рисками наркотического поведения следует понимать определенную вероятность того, что человек под воздействием определенных факторов может рассматривать возможность употребления наркотических веществ либо прибегнуть к их употреблению в разной степени. На формирование этих рисков могут воздействовать социальные и личностные факторы.

К социальным можно отнести следующие: наличие в подразделении (коллективе) лиц с аддиктивным поведением; напряженная и неблагополучная атмосфера, конфликты в воинской части (подразделении); ухудшение социально-экономической ситуации, низкий уровень дохода в семье, неудовлетворительные жилищно-бытовые условия; возрастающая мода на психоактивные вещества; семейная нестабильность, конфликты, отсутствие эмоциональной близости в семье; высокий уровень стресса, вызванного спецификой выполняемых задач и повышенной служебной нагрузкой на личный состав; недостаток отдыха и неправильная организация и проведение досуга; активная пропаганда в медиа и интернет-пространстве ПАВ, направлений различных субкультур, атрибутики и т.д.

Личностные факторы включают особенности психики и силу нервной системы; личностные особенности (заниженная самооценка, неприятие социальных ценностей, норм, неуверенность в себе, невысокий интеллект и т.д.); наследственную предрасположенность к потреблению ПАВ и др.

Исследованиями установлено, что одной из важнейших проблем, с которой приходится сталкиваться в работе с личным составом, являются отдельные случаи наркотического поведения. Сложность заключается в наборе личного состава, который соответствовал бы установленным критериям, это определяет необходимость выявления лиц, имеющих опыт употребления наркотических средств и приверженности к наркотическому поведению. В связи с этим стоит отметить, что имеют место быть случаи, когда по результатам профессионально-психологического отбора командование воинских частей отказывает в приеме на контракт кандидатам, ранее имевшим немедицинский опыт в употреблении наркотических средств [6]. При этом военнослужащие и сотрудники войск, являясь правоохранителями, защитниками конституционных прав и свобод человека, должны вести трезвый образ жизни и являться примером законности и правильного поведения.

О серьёзности проблем, возникающих в результате последствий наркомании в войсках национальной гвардии, свидетельствует статистика [6]. В условиях реформирования объём и специфика выполняемых задач усложняют ситуацию, предпринимаемые меры, заставляют командование прикладывать дополнительные усилия. Сегодня эти риски вызывают серьезную обеспокоенность командования войск, округов и территориальных органов национальной гвардии Российской Федерации.

Анализ научной литературы показал, что в современных условиях в системе военной превентологии в отношении организации методики психолого-педагогической профилактики отклонений в поведении используется подход, предполагающий двухэтапность. Во-первых, это предупреждение девиантного поведения, во-вторых, преодоление проблемы и в системе психолого-педагогической профилактики.

Профилактическая работа строится на применении методов педагогической профилактики наркотического, токсического и алкогольного поведения военнослужащих. Основной замысел при реализации методов предупреждения заключается в комплексном применении этих методов для формирования и развития у военнослужащих трезвеннической установки в повседневной жизнедеятельности и управлении своим поведением. Они представляют собой совокупность методов предупреждения и методов преодоления и включают в себя: методы педагогической диагностики поведения, связанного с употреблением наркотиков, токсических веществ и злоупотребления алкоголем; методы предупреждения наркотического, алкогольного поведения; методы нейтрализации наркотической, токсической и алкогольной зависимости; педагогические методы преодоления наркотического, токсического и алкогольного поведения военнослужащих.

При этом методы предупреждения рисков предполагают дифференциацию на методы диагностики наркотического поведения и методы нейтрализации психической зависимости военнослужащих от наркотиков, токсических веществ и алкоголя.

Методы предупреждения наркотического, токсического и алкогольного поведения включают в себя переубеждение, поощрение, метод взрыва, принуждение, критика и самокритика.

Эффективным методом нейтрализации физической зависимости выступают методы упражнений для регулирования и управления эмоционально-волевой сферой и когнитивной сферами химически зависимого военнослужащего.

Методы упражнения для регулирования и управления эмоционально-волевой сферой включают в себя следующие техники: техники по управлению своими страхами («Эриксоновский гипноз», нейролингвистическое программирование), реимпринтинг, белое-чёрное-белое и прочие, метод Френсин Шапиро, десенсибилизацию и переработку движением.

Методы упражнений для регулирования и управления когнитивной сферой включают в себя следующие техники: техники работы с фобиями, техники работы с эмоциями, техники тренировки внимания, техники тренировки памяти и пр. [7].

Основные фазы развития зависимости от наркотиков, алкоголя и токсических веществ развиваются очень своеобразно. Поэтапно каждая из фаз по очереди сменяются одна за другой. Социальная зависимость – предварительная фаза – переходит в психическую – первую фазу, далее следует физическая зависимость – вторая фаза. Социальная наступает тогда, когда человек ещё не употребляет наркотики и часто находится в окружении людей, употребляющих их. Постепенно начинает принимать их внешние атрибуты, стиль поведения и, собственно, само их отношение к наркотикам; далее понемногу происходит его знакомство и научение наркотическому поведению, в ходе общения с наркоманами формируется его внутренняя готовность к эпизодическому употреблению наркотиков.

Вторая стадия – это психическая зависимость, когда человек уже не может обойтись без наркотиков, за которой идет физическая, т.е. уже происходит переход психической зависимости в физическую. Следующая стадия – деградационная. Рассматривая методы профилактики, следует обратить внимание на то, что на самом деле необходимо предупреждать все три фазы зависимости.

Вообще человек употребляет наркотики для удовольствия, но сначала всегда существует фаза защитного поведения. Человек, чтобы уйти от страдания, начинает защищаться различными средствами, у него включаются разные механизмы по разным направлениям, и наркомания (наркотики) – это лишь одно из средств, с помощью которых человек хочет защититься от переживаний. Это ведет к удовольствиям – гедонизму, а развитие гедонитического поведения приведет, в свою очередь, к зависимости. В основе наркотического поведения лежит сугубо конкретное явление, которое называется фрустрацией.

Фрустрация – это негативное психическое состояние, возникающее в состоянии реальной ли предполагаемой невозможности удовлетворения потребностей, т.е. когда человек не может удовлетворить свои потребности, он начинает фрустрировать [8].

Рассматривая сам механизм развития фрустрации и аддиктивного поведения, следует отметить, что сначала человек фрустрирует, после следует агрессия, которая перерастает в разочарование, тревогу, раздражение и отчаяние. Человек начинает искать, каким образом ему выйти из этого состояния. При этом в основе лежит потребностный план, желание как конкретизированная потребность, принявшая определенную форму. Поэтому желания начинают подчинять волю и направлять поведение, вследствие чего человек начинает употреблять наркотики. Самая главная проблема состоит в том, что зависимость многогранна, и возникает она при чрезмерном удовлетворении конкретных желаний. Правильное поведение человека во всех сферах – это не полностью (не до конца) удовлетворенные желания. Чем сильнее желание, тем больше зависимость, увеличиваются «аппетиты», доза наркотиков растет, и хочется получать все больше удовольствия. На самом деле у этого явления есть сугубо конкретная причина – это защитное поведение от страданий. Наркотическое поведение можно назвать наркотически химически зависимым, потому что употребление алкоголя является разновидностью токсикомании, наркомании. При этом в современной системе определений наркотическое поведение трактуется неоднозначно. На самом деле наркотик – это психоактивное вещество, которое оказывает эйфорическое действие, но при этом проблема состоит в том, что согласно общепризнанной классификации наркотиков алкоголь является самым сильным психоактивным веществом.

Алкоголь относится к психоактивным веществам, потому что это протоплазматическое вещество (протоплазматический яд). В связи с этим он опаснее наркотиков. Следующие в списке – опиоиды, препараты конопли, снотворно седативные и кокаин. Специалисты, как правило, не относят коноплю к наркотикам.

Снотворно седативные препараты опаснее кокаина, но при этом не являются официально признанным наркотиком.

В целом, рассматривая эту проблематику, в современных условиях разделять алкоголь отдельно от наркотических веществ и отдельно от токсикомании вообще нельзя, это непрофессионально. Следовательно, когда мы будем заниматься сугубо профилактикой наркотиков, не брать во внимание алкоголь будет необъективным. Также мы исходим из того, что, к примеру, токсикомания – это, по сути, наркомания, но вещества, которые при этом употребляются, не находятся в общепризнанном списке наркотиков, и это парадоксально. Возникшее на этой почве противоречие сегодня остается без внимания и является неразрешенным. Поэтому, прежде всего, когда мы говорим о методике профилактики, нужно заняться предупреждением.

Вообще самым главным в работе по профилактике рисков наркотического поведения является установка на трезвость, внутренняя психическая готовность и трезвенническая установка.

Вопрос заключается в том, что установка – это внутренняя психическая готовность, и человек готов к жизни в этой общественной системе, для которой характерно наркотическое поведение, табакокурение, употребление каннабиуса и т.д. И военнослужащий готов к тому, что он не будет употреблять это все, для него это неважно, потому что он управляет своим поведением. Вообще задача психолого-педагогической профилактики рисков наркотического поведения, в том числе алкогольного, – это научить человека управлять своими химическими зависимостями.

В условиях, когда психоактивные вещества нас повсеместно окружают у человека отсутствует тяга к ним, невзирая на то, что они ему легко доступны. Человек с трезвеннической установкой, может употребить один раз и после этого у него нет потребности продолжать.

Задача профилактики заключается в предупреждении вообще, как таковом, именно в научении человека, управлять зависимостями, своим поведением, для чего ему нужно дать необходимые навыки. В основу современной методики заложены программы информационного типа, которые сегодня себя не оправдали. Считалось, что если давать знание о наркотиках как бы в хорошем смысле и пугать ими, то это принесет пользу. Но на практике мы получаем иной результат. Проблема в том в том, что человек получая информацию рефлексирует иногда по-своему, мы тем самым часто повышаем его интерес к этому. При этом парадоксально то что в обычных условиях человек не склонный к алкогольному, наркотическому поведению и склонный, видят ситуацию по-разному.

Информационные программы себя не полной мере оправдали потому что они в этом плане, весьма спорные. Подобные информационные выставки с наркотиками пугают детей и взрослых и зачастую не только не приносят желаемого результата, но и наоборот производят противоположный эффект.

Программа актуализации внутренних ресурсов ориентирована на поиск возникающих проблем, оказывает помощь в осознании жизненных перспектив и т.д.

Сегодня существуют множество программ, к примеру, содействие в решении актуальных вопросов взросления и т.д., среди их множества есть более и менее эффективные.

Ориентиры на поиск ресурсов для выхода из возникающих проблемных ситуаций и внутриличностных противоречий. Человек страдает от межличностных конфликтов и противоречия возникают на основе эмоций зависти и гордости. Внутриличностные конфликты – это когнитивные диссонансы (противоречия) между целями и задачами, возможностями.

Существует семь видов когнитивных диссонансов, это и есть страдания, от которых человек убегает при помощи наркотиков. Сегодня, конечно же, достаточно актуальными являются программы тренировки навыков, так называемые программы, основанные на копинг-стратегиях. Специалистами определено, что человек управляет своим поведением сам, когда ему хватает ресурсов совладать с желанием либо с направленностью поведения других относительно его, потому что объектами зависимости в наркотическом поведении выступают вещи и люди. Это наркотики и отношения, удовольствие, рассматриваемые как вещные, но при этом вещи являются вариантом зависимости от людей, т.е. от тех, кому принадлежат эти наркотики. И эти люди играют в жизни наркомана важную роль. Когда начальник предлагает выпить, он не ставит целью споить подчиненного, и в итоге все зависит от самого человека.

А копинг-поведение – это другое поведение, с одной стороны, это такое поведение, когда человек, равный тебе, предлагает, к примеру, употребить алкоголь, а ты ему решительно отказываешь в этом. И другое дело – когда более значимый человек предлагает сделать это. В данных ситуациях должны быть навыки такого поведения, как копинг-совладание. Копинг-поведение – это совладающее поведение. В принципе, установлено и доказано, что человеку для того, чтобы вести трезвый образ жизни, нужно системно убедить других людей таким образом, чтобы они смирились с этим поведением и в будущем уже не настаивали на своем.

В этой ситуации оппонент проходит четыре стадии: 1 стадия – отрицание; 2 – агрессия; 3 – гнев; 4 стадия – принятие.

Человек это принимает и говорит: «Наверное, он действительно не употребляет», и в какой-то момент люди доверяют человеку и понимают, что он, наверное, действительно имеет право на такое поведение. Поэтому уже впредь они не будут настаивать либо оказывать на него психологическое давление, потому что будет понятно, что это уже модель поведения, и человек таким образом ведет себя всегда. Конечно же, вся эта методика призвана осуществлять такие меры, которые позволят нам научить человека управлять своим поведением. Условно говоря, когда человека принимают с учетом его позиций, он становится для них интересен. Называется это идиосинкразией – идиосинкразический кредит доверия. К примеру, когда идущий впереди говорит: «Голова!!!», все пригибаются и в данной ситуации верят, и не могут не верить, потому что иначе поступить нельзя.

Идиосинкразия проявляется в разных видах отклонения, например, в суициде. К примеру, если родители совершили суицид, ребенок подсознательно выделяет это как значимый признак – этот человек безапелляционно осуществляет идиосинкразию.

И вообще, когда речь идет о механизме развития химических зависимостей, можно выделить два вида механизмов: эволюционный и деструктивный. Оба эти механизма сосуществуют вместе, но при этом они действуют по-разному. Эволюционный подразумевает повышение эйфории – рост потребления. Деструктивный – разрушение личностной структуры и идет непрерывно.

Последняя стадия наркомании – это полная личностная деградация, на фоне этого развивается эволюционный механизм, то есть повышается эйфория – рост потребления, и при этом на определенной стадии, когда появляется болевой синдром, эйфории уже в том виде, в котором была раньше, не существует, возникает потребность уже как защита от боли, это как, например, военная служба для солдата по призыву и для офицера. Для офицера – это жизнь, а для солдата – важный, значимый жизненный этап. И для солдата военная служба – это одно, а для офицера – другое. Эти два механизма определяющие, а если брать поэтапно, то сначала развивается социальная зависимость, затем психическая и, как итог, физическая. Таким образом развивается наркотическая зависимость, но первопричиной является фрустрация.

Как было сказано выше, фрустрация – такое состояние психики, которое возникает в результате неисполненного желания, недостижения какой-либо значимой для человека цели, разочарования, которое проявляется в виде сильной личностной тревожности и внутренней напряженности [8].

Фрустраторы возникают в связи с любыми жизненными обстоятельствами, в том числе и стрессами, которые порождают страдание, от этого человек начинает мучиться психически и физически. Как результат, он начинает искать способ ухода от страданий, и чаще всего в этих случаях компенсацией выступает аддиктивное поведение. Это поведение, связанное с уходом от реальности различными дополнительными средствами, при этом есть приемлемые обществу формы и социально опасные, в приемлемых формах это тоже аддиктивное поведение, но оно приносит меньше негативных последствий.

К приемлемым относятся: медитация, занятие творчеством, состояние влюбленности, трудотерапия, занятие любимым делом, экстремальными видами спорта и др. С другой стороны, трудоголизм и экстремальный спорт – это тоже плохая аддикция. Влюбленность в некоторых случаях доводит даже до суицида, разрушения социальной структуры семьи, гибели и инвалидности, умопомрачения.

К социально опасным относятся: маниакально-депрессивные проявления в поведении, злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков, токсикомания, интернет-зависимость, игромания, занятия сексом в извращенных формах и др. [7].

Принято считать, что людей без аддиктивного поведения не существует. Аддиктивное поведение есть всегда, другой вопрос заключается в следующем: чтобы человеку сохранять адекватность, необходимо переключаться с одних видов деятельности, мыслей и т.д. на другие. В любом организме есть природный психологический, психический, психофизический механизмы возбуждения и торможения, эти две реакции все время переключаются (перезагружаются).

Основные функции, к примеру, сна – это регуляция (переключение) и отдых, они, бесспорно, протекают одновременно. То же самое происходит и в сознании, которое человеку необходимо переключать при помощи таких аддикций. Химически зависимое поведение тоже существует у всех, потому что человек постоянно желает получать больше дофамина. Каждый человек предпочитает какую-то химию и без этого не может существовать: кто-то получает адреналин (адреналиновая зависимость), другой конфликтует, третий постоянно курит. В принципе, людей без аддиктивного поведения практически не существует. Все индивидуумы отличаются лишь своими зависимостями. Зависимость бывает психической и физической. Объективно есть зависимости от одежды, близких, от пищи или другие, по мере их развития человек от них же и начинает страдать.

Таким образом, рассматривая механизмы возникновения и развития наркотического поведения у личного состава войск национальной гвардии, становится очевидным, что зависимость человека от психоактивных веществ является сложной, многоаспектной социальной проблемой, которая затрагивает не только саму личность и результаты ее деятельности, но и часто негативно сказывается на окружающих. Сегодня разработано и апробировано множество методов педагогической профилактики рисков наркотического, токсического и алкогольного поведения военнослужащих. Своевременное и правильное применение и сочетание этих методов должно дать такой положительный результат, как способность военнослужащего управлять своим поведением и противостоять различным зависимостям.

Библиографический список

1. *Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации.* Указ Президента РФ от 5.04.2016 г. № 157. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196284/
2. *О полиции*: Федеральный закон № 3–ФЗ: принят Государственной Думой 28 января 2011 г., одобрен Советом Федерации 02 февраля 2011 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
3. *Российская газета*: сайт. Available at: http//rg.ru/2016/09/20/putin-opredelil-shtatnuiu-chialennost-centralnogo-apparata-rosgvardii.html
4. *GUFO.ME. Словари и энциклопедии*: Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/риск
5. *Значение слова. Значение слова в словарях*. Available at: https://znachenie-slova.ru/
6. *Справка о результатах профессионального психологического отбора кандидатов для прохождения военной службы (службы) по контракту в войсках национальной гвардии Российской Федерации в 2019 году*. Москва, 2019.
7. Алехин И.А., Федак Е.И., Чистяков В.В. и др. *Педагогическая профилактика наркомании, токсикомании и алкоголизма в части, подразделении*: учебное пособие. Москва: Типография «Грин принт», 2019.
8. *Современный толковый словарь русского языка Ефремовой*. Словари и энциклопедии на Академике. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/281119/фрустрация

References

1. *Voprosy Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta RF ot 5.04.2016 g. № 157. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196284/
2. *O policii*: Federal'nyj zakon № 3-FZ: prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 28 yanvarya 2011 g., odobren Sovetom Federacii 02 fevralya 2011 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
3. *Rossijskaya gazeta*: sajt. Available at: http//rg.ru/2016/09/20/putin-opredelil-shtatnuiu-chialennost-centralnogo-apparata-rosgvardii.html
4. *GUFO.ME. Slovari i `enciklopedii*: Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/risk
5. *Znachenie slova. Znachenie slova v slovaryah*. Available at: https://znachenie-slova.ru/
6. *Spravka o rezul'tatah professional'nogo psihologicheskogo otbora kandidatov dlya prohozhdeniya voennoj sluzhby (sluzhby) po kontraktu v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii v 2019 godu*. Moskva, 2019.
7. Alehin I.A., Fedak E.I., Chistyakov V.V. i dr. *Pedagogicheskaya profilaktika narkomanii, toksikomanii i alkogolizma v chasti, podrazdelenii*: uchebnoe posobie. Moskva: Tipografiya «Grin print», 2019.
8. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka Efremovoj*. Slovari i `enciklopedii na Akademike. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/281119/frustraciya

Статья поступила в редакцию 07.01.21

УДК 37.018.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-42-44

Tinkova Z.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of the Chosen Sport, Orel State University (Orel, Russia), E-mail: foxunet@mail.ru*

Makeeva V.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: vera191@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCREASE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE LEARNING MODE. The article deals with problems of organizing lecture classes on the Zoom platform. The main methods and techniques of increasing the efficiency of the students' work are considered. Algorithms for the effective use of certain methods and techniques are presented, taking into account the intervals of attention. Effective methods of influencing the involuntary attention of students are used, including sound effect, non-verbal communication, such as changing intonation, using gestures and facial expressions, visualization through presentation or demonstration creates additional motivation for students to master the educational material throughout the lecture. Comparative analysis of the level of knowledge manifestation in the control and experimental groups showed a significant difference in the assimilation of the material in favor of the experimental group. In the assessment the minimum of the knowledge was not passed.

Key words: **educational process, lectures on Zoom platform, student attention, attention work intervals.**

З.С. Тинькова, *канд. пед. наук, доц., Орловский государственный университет, г. Орел, E-mail: foxunet@mail.ru*

В.С. Макеева, *д-р пед. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: vera191@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема организации лекционных занятий на платформе Zoom. Рассмотрены основные методы и приемы повышения эффективности работы занимающегося. Представлены алгоритмы результативного использования определенных методов и приемов с учетом интервалов работы внимания. Использованы эффективные методы воздействия на непроизвольное внимание студентов, в том числе звуковой эффект и невербальная коммуникация, таких как смена интонации, применение жестов и мимики, визуализации посредством презентации или демонстрации, что создает дополнительную мотивацию к освоению учебного материала студентами на протяжении всей лекции. Сравнительный анализ уровня проявления знаний в контрольной и экспериментальной группах показал значительную разницу в усвоении материала в пользу экспериментальной группы.

Ключевые слова: **образовательный процесс, лекции на платформе Zoom, внимание студента, интервалы работы внимания.**

Высшее образование в России представляет собой систему, которая показывает высокие результаты не только в области поставки квалифицированных кадров на рынок труда, но и закрывает потребность общества в многогранной гармоничной личности, способной развиваться самостоятельно и таким образом положительно влиять на общество в целом. Эффективность данной системы проверена поколениями, вносимые коррективы только улучшали качество образовательного процесса. Однако современные реалии беспрецедентного и резкого включения информатизации в организацию образовательного процесса показали неготовность системы к преобразованиям. Существенное опережение информационных технологий возможностей традиционных форм и методов образования вызывает необходимость поиска новых подходов обработки и осмысления информации, быстрого и эффективного усвоения новых приемов ее представления, в частности в организации дистанционного обучения [1; 2; 3]. Для перехода к эффективному обучению в рамках дистанционного обучения целесообразно раскрыть общую структуру и содержание группы методов, возможности которых можно использовать при дистанционном обучении (табл. 1) [4].

Многообразие представленных данных дает возможность провести некий анализ дидактических особенностей проектируемого учебного процесса в дистанционном режиме, чтобы обеспечить качественное усвоение учебного материала по выявлению форм его представления, необходимости различных форм диалога и др. Использование различных платформ для перевода обучающихся на дистанционное обучение вскрыло0 ряд недостатков и проблем, требующих своего разрешения. В силу объективных обстоятельств в 2020 году нами проводились ежедневные занятия на платформе Zoom. По темам лекций было проведено тестирование, направленное на выявление общего уровня знаний. Первая же диагностика выявила недостаточный уровень знаний студентов по всем дис-

Таблица 1

Классификация методов, применяемых при дистанционном обучении

Типы сообщений	Односторонние методы	Интерактивные методы		
		диалоговые	с накоплением	по запросу
Документальные	Телетекст	Телеконференции	Электронная почта	Электронные доски объявлений
Звуковые	Звуковое вещание (радио- и проводное)	Телефония, аудиоконференция	Речевая почта	Интерактивное аудиовещание
Подвижные изображения	Телевизионное вещание (кабельное и эфирное)	Видеотелефония, видеоконференция		Интерактивное ТВ
Мультимедиа	Электронные периодические издания		Электронная почта	Доступ к хранилищам с мультимедийным контентом

циплинам. Особенно пробелы в знаниях фиксировались по темам курса, которые проводились в лекционной форме. Низкий уровень усвоения знаний определил проблему в организации, прежде всего, в подаче материала. Существующая высокотехнологичная база позволяет преподавателю выбрать именно ту платформу с необходимым инструментарием и функциональностью, которая удобна и понятна ему, с одной стороны, и неготовность воспринимать информацию студентами в новой, измененной форме – с другой. Данное противоречие обосновало актуальность проводимого нами исследования.

Целью исследования является поиск методов и средств повышения активности внимания у студентов вуза на лекционных занятиях, проводимых на платформе Zoom в режиме дистанционного обучения.

Поставленная цель определила необходимые **задачи исследования:**

1. Определить методы повышения эффективной работы преподавателя в режиме дистанционного обучения.
2. Внедрить в работу преподавателя методы и приемы, которые помогут увеличить результативность образовательного процесса.
3. Проверить экспериментально эффективность выбранных методов.

Базой исследования стал Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты факультета физической культуры и спорта старших курсов в количестве 46 человек в рамках изучения дисциплины «Теория и методика избранного вида спорта». Экспериментальная группа 91Ф занималась по разработанным алгоритмам активизации внимания обучающихся, проводимых в дистанционном режиме. В контрольной группе 92Ф лекции данной дисциплины проводились без учета интервалов активности внимания обучающихся. На основании изученной научно-методической литературы была разработана модель организации лекций в условиях дистанционного обучения с использованием трех приемов привлечения внимания и воздействия на концентрацию внимания студентов. Главным условием организации лекций было не повышение концентрации внимания студентов через упражнения, а повышение качества восприятия лекционного материала через воздействие на непроизвольное внимание. В процессе изучения восприятия информации лекционного материала в дистанционном формате выяснилось, что большинство студентов уже на 15 минуте пытаются найти себе дополнительное занятие. Многие начинают использовать гаджеты, чтобы создать дополнительную деятельность, так как у них появляется мнимое ощущение отстраненности от происходящего процесса. Но уже на 3 минуте лекционного материала некоторые студенты теряют мысль, на 20 – визуально возможно отследить признаки утомления. Знание типичной кривой внимания во время лекций в традиционном варианте занятий (рис. 1) дает возможность преподавателю разбить его на интервалы.

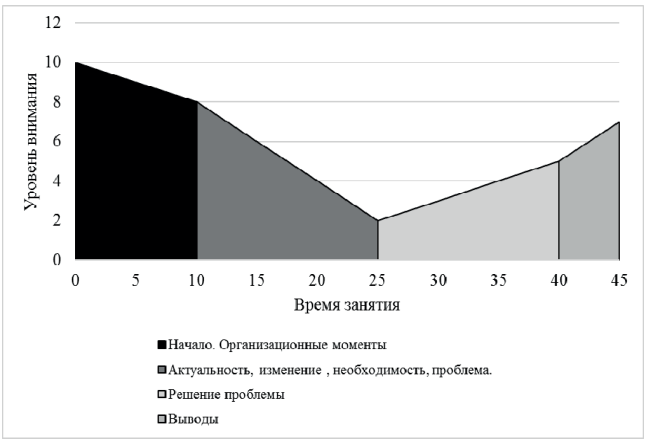


Рис. 1. Характеристика внимания студентов на лекционных занятиях, проводимых в условиях учебной аудитории

При этом необходимо учитывать результаты тестирования студентов по восприятию информации в дистанционном режиме работы (рис. 2).

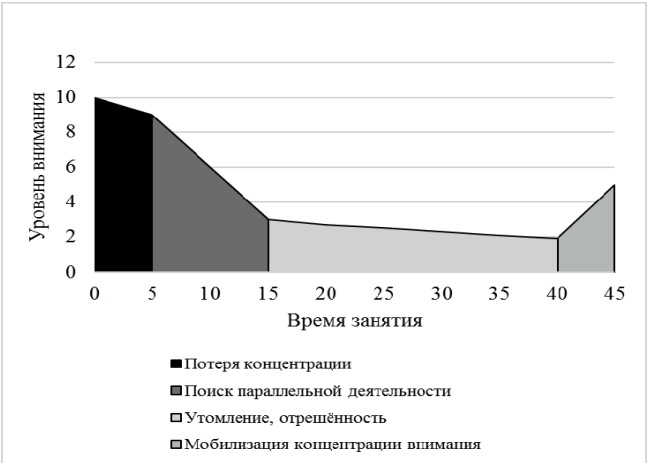


Рис. 2. Характеристика внимания студентов на лекционных занятиях, проводимых в дистанционном режиме

Сравнивая кривые этих рисунков, можно выделить активные интервалы и интервалы с низкой продуктивностью. В связи с этим нами разработана модель работы преподавателя с учетом интервалов продуктивности. При этом были внедрены приемы, повышающие эффективность работы преподавателя в интервалах с низкой продуктивностью восприятия информации. Исходя из вышеописанного, был внедрен интервальный способ подачи материала. Лекция в 90 минут разбивается на неравные интервалы, в каждом из которых преподаватель воздействует на процесс усвоения учебного материала, исходя из динамики показателей, представленных на рис. 1. Одним из действенных педагогических условий является использование звукового эффекта. Для воздействия на непроизвольное внимание в течение лекции изменялась интенсивность звукового сигнала, что привлекало внимание обучающихся и положительно отражалось на качестве усвоения материала. Использование невербальной коммуникации, такой как смена интонации, применение жестов и мимики, способствовало включе-

Таблица 2

Алгоритм 1 подачи учебного материала

Время (мин)	Методы и приемы	Результат
0 – 5	–	–
5 – 15	Блиц-опрос по текущей лекции	Развивает навыки творческого применения знаний, помогает лучше усвоить материал, налаживает взаимодействие
15 – 40	Контрастная регулировка громкости микрофона. Периодическое включение «белого шума»	По данным психоакустики, эффект реакции человека на слуховые раздражения позволяет увеличить время внимания на лекциях дистанционного обучения
40 – 45	Презентация по теме лекции, включающая только графические изображения, но не требующая чтения	Визуализация пройденного материала позволяет значительно повысить запоминание теоретического материала

нию в процесс познания дополнительных акустической и оптической сенсорных систем, что ведет к повышению результативности образовательного процесса. Наиболее популярный прием – это визуализация, например, посредством презентации или демонстрации иной формы. Так, использование демонстрационного материала в виде графического изображения учебного материала с текущим блиц-опросом по теме текущей лекции создает дополнительную мотивацию к усвоению учебного материала у студентов, что влияет на результат обучения в целом. Ниже представлены несколько алгоритмов повышения эффективности работы преподавателя в рамках чтения лекций дистанционно с использованием интервального метода и приемов, повышающих концентрацию внимания (табл. 2).

Блиц-опрос в начале лекционного занятия весьма эффективен, так как помогает студентам не «уводить» внимание за пределы изучаемой темы. Обоснование актуальности изучаемых вопросов результативнее с использованием проблемного подхода. Контрастная регулировка громкости микрофона позволяет лектору акцентировать внимание на важном моменте, помогая тем самым запоминать информацию. Периодическое включение «белого шума» помогает привлечь внимание, а также дает возможность переключить внимание. «Белый шум» применять целесообразно в начале подачи важнейшей информации, так как после небольшой паузы внимание наиболее сконцентрировано.

Таблица 3

Алгоритм 2 подачи учебного материала

Время (мин)	Методы и приемы	Результат
0 – 5	–	–
5 – 15	Демонстрация презентации по предстоящей теме с комментариями лектора	Визуализация пройденного материала позволяет значительно повысить запоминание теоретической информации
15 – 40	Изменение интонации в процессе чтения лекции. Использование жестов после каждой законченной мысли (это может быть оправданный жест или же просто поправление камеры, главное – добиться раздражения визуальным эффектом)	Обеспечивает повышение качества обратной связи. Визуальные и интонационные изменения улучшают концентрацию внимания. Студент старается вникнуть в смысл
40 – 45	Рандомное включение студента в беседу	Использование данного метода мобилизует студентов и заставляет сосредоточиться на пройденном материале

С пятой по пятнадцатую минуту лекции происходит наибольшая потеря концентрации внимания студентов, поэтому использование демонстрационного материала, не предполагающего чтения сложного для восприятия текста, оправдана результатами. Изменение интонации, использование жестов и мимики влияет на непроизвольную память, улучшая качество работы преподавателя. Рандомное включение студента в беседу позволяет держать занимающихся «включенными» в деятельность, не позволяя отстраняться от текущего процесса. Наши предыдущие исследования показали, что система восприятия информации у каждого студента имеет определенную модальность. А в разработанном алгоритме учитываются практически все формы подачи информации для аудиалов и визуалов [5]. Условия обучения в дистанционном режиме на данный момент вынуждают искать механизмы, способные повлиять на коммуникацию участников обучения в непривычных условиях. Наше предположение о том, что следует начать именно с управления активностью внимания занимающихся с помощью стабильно работающих методов и приемов, отразилось в результатах проведенного тестирования участников эксперимента. Сравнительный анализ результатов исследуемых групп по уровню проявления знаний: высокий, средний, низкий, количество не прошедших порог знаний позволил выявить значительное различие в пользу экспериментальной группы. Проведенное тестирование свидетельствует об отсутствии студентов экспериментальной группы в числе тех, кто не прошел порог обязательных знаний, а также с низким уровнем знаний. В то время как в контрольной группе больше половины студентов показали недостаточный уровень знаний, не позволяющий получить им положительную оценку. При этом студентов экспериментальной группы, достигших высокого уровня освоения лекционного материала, на 25% больше, чем в контрольной группе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Методы повышения эффективности работы преподавателя в режиме дистанционного обучения необходимо применять в соответствии с интервалами активности внимания обучающихся.

2. Результативность образовательного процесса повышается при условии включения в процесс дополнительных факторов воздействия: визуализации, акустического воздействия и пр. по разработанному алгоритму с учётом активности студентов.

3. Алгоритмы использования методов повышения учебной работоспособности занимающихся еще нуждаются в более подробном изучении.

Библиографический список

1. Балашова Ю.В. Особенности личностного развития студентов при дневном и дистанционном. *Среднее профессиональное образование*. 2009; № 6: 74 – 0075.
2. Воронова В.И., Шутова С.Е. Особенности проявления внимания у спортсменов высокой квалификации. *Наука в олимпийском спорте*. 2004; № 2: 76 – 81.
3. Шевчук В.П. Методика дистанционного обучения. *Информатика и образование*. 2007; № 12: 118 – 119.
4. Пимонов Р.В. *Технологический подход организации дистанционного обучения в условиях повышения квалификации военных специалистов в вуз*е. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Курск, 2007.
5. Тинькова З.С., Тиньков И.В., Макеева В.С. Методика развития внимания спортсмена на основе дифференциации модальности восприятия информации. *Спортивно-педагогическое образование*. 2020; № 2: 33 – 40

References

1. Balashova Yu.V. Osobennosti lichnostnogo razvitiya studentov pri dnevnom i distancionnom. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; № 6: 74 – 0075.
2. Voronova V.I., Shutova S.E. Osobennosti proyavleniya vnimaniya u sportsmenov vysokoj kvalifikacii. *Nauka v olimpijskom sporte*. 2004; № 2: 76 – 81.
3. Shevchuk V.P. Metodika distancionnogo obucheniya. *Informatika i obrazovanie*. 2007; № 12: 118 – 119.
4. Pimonov R.V. *Tehnologicheskij podhod organizacii distancionnogo obucheniya v usloviyah povysheniya kvalifikacii voennyh specialistov v vuz*e. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2007.
5. Tin'kova Z.S., Tin'kov I.V., Makeeva V.S. Metodika razvitiya vnimaniya sportsmena na osnove differenciacii modal'nosti vospriyatiya informacii. *Sportivno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 2: 33 – 40

Статья поступила в редакцию 25.10.20

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-44-46

***Khagay V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Teacher Training College (Serpukhov, Russia),*
E-mail: valera217035@mail.ru
***Khagay V.V.,** teacher, Department of Physical Training, Branch of Military Academy of Strategic Missile Troops n.a. Peter the Great (Serpukhov, Russia),*
E-mail: valera217035@mail.ru

THE INFLUENCE OF HUMAN ANTHROPOLOGICAL DATA ON SPORTS. Health promotion, the development of basic physical qualities and an increase in the functional capabilities of the body are important tasks of education. The research studies how to form culture of movements, enrichment of motor experience with physical exercises with a general developmental and corrective orientation, technical actions and techniques of basic sports. The authors conclude that the effectiveness of physical education depends on the teacher's awareness of the meaning of his pedagogical activities, its goals, an adequate assessment of their discipline and awareness of what contribution it makes to the development of the younger generation. It is extremely important to have a modern pedagogical outlook, which includes integrated scientific ideas about the essential features of man, the nature of the child, his development and upbringing; oriented towards humanistic values; is implemented in independent, creative, personality-oriented pedagogical activities.

Key words: **anthropology, organism, athlete, weight, sport, physical fitness.**

В.С. Хагай, *канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru*
В.В. Хагай, *преп., филиал Военной академии РВСН имени Петра Великого, г. Серпухов, E-mail: valera217035@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ ЧЕЛОВЕКА НА ЗАНЯТИИ СПОРТОМ

В статье рассматриваются вопросы укрепления здоровья, развития основных физических качеств и повышения функциональных возможностей организма. Обращается внимание на формирование культуры движений, обогащение двигательного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью, техническими действиями и приёмами базовых видов спорта. Авторы делают вывод о том, что эффективность физического воспитания зависит от осознания педагогом смысла своей педагогической деятельности, ее целей, адекватная оценка своей дисциплины и понимания того, какой вклад она вносит в развитие подрастающего поколения. Крайне важно иметь современное педагогическое мировоззрение, которое включает в себя интегрированные научные представления о сущностных особенностях человека, природе ребенка, его развитии и воспитании; ориентировано на гуманистические ценности; реализуется в самостоятельной творческой, личностно ориентированной педагогической деятельности.

Ключевые слова: **антропология, организм, атлет, масса, спорт, физическая подготовленность.**

Спортивная антропология рассматривается как часть или одно из направлений общей антропологии, изучающей закономерности морфологических, а также функциональных изменений, происходящих в человеческом организме под воздействием спортивной деятельности.

Данное направление занимает функционально-антропологический этап организации спортивной активности. Ключевым предметом изучения является соматическое состояние атлетов. Под данным термином понимается специфика их телосложения в самом масштабном смысле, в т.ч. понятия о тотальных пропорциях, качестве массы тела, соматотипах, силовых возможностях. Основной метод, используемый в спортивной антропологии, – это методология антропометрии или же соматометрии (измерение человека) [1 – 7].

Из-за проблематики спортивного отбора, а также ориентации показатели телосложения приобретают все большее признание специалистов в области спорта.

Достижение значительных результатов в какой-либо области зависит от множества условий, однако главное – это наиболее значительное соотношение уникальных характеристик человека, претензиям избранной специальности. Ввиду этого контроль основных требований определенного вида спорта, предъявляемых к человеческому организму, – ключевое условие подготовки атлетов наивысшей квалификации. Профессиональный рост юниора до мастера спорта может занять пять – десять лет. За данный период спортсмен должен усовершенствовать необходимые физиологически-психологические способности, а еще заполучить навыки, необходимые рассматриваемому направлению спорта.

Впрочем, в период тренировки спортсмена появляется целый ряд всевозможных задач, тесно взаимосвязанных с его персональными особенностями, которые нужно принимать во внимание в процессе планирования тренировок. К таковым относят физические, анатомические, психические и ряд иных специфик. Одну из важнейших ролей имеют конституциональные характеристики атлета. Весомую величину в каком-либо виде спорта на уровне высочайших достижений имеет возраст. Еще известно, что любому виду спорта присущ конкретный соматотип, характерный лишь ему образ наружного склада атлета [5].

Во всех видах спорта предусмотрены специфические запросы к телосложению атлета. Кроме определения, например, именуемых полных объемов тела, нужно изучать соответствие существующих звеньев, таких как определение биомеханической приспособленности к выполнению ведущих «рабочих телодвижений». Не секрет, что при недостающей механической приспособленности к виду спорта атлету приходится применять компенсаторные способности организма [1].

Оценивая значимость морфологических характеристик, нужно подметить, что существенность некоторых антропометрических показателей во всевозможных направлениях спорта не стоит преувеличивать. Например, в баскетболе и гребле возвышенный рост нужен в максимальной степени, а в кроссе на значительные дистанции, боксе, а также лыжном спорте рост спортсмена значения практически не имеет.

В реальное время исследованы кое-какие требования к специфике телосложения в разнообразных направлениях спорта. Например, в гребле кроме выносливости, силы и резкости движений атлет должен отличаться достаточным весом, а также ростом. В подавляющем большинстве, рост гребцов существенно превышает стандартный рост человека, особенно относится это к атлетам академической гребли.

Для максимизации пути, производимого судном за каждый гребок, требуются большие усилия. Так, например, в современной академической гребле показатели гребцов мирового класса, достигающих отличных результатов, составляют при росте 184 – 194 сантиметров, весе тела 86 – 89 килограмм – у мужчин; 179 – 183 сантиметра, 76 – 81 килограмм – у женщин [3].

Стабильный рост показателей свидетельствует о перспективности атлета. Ключевую роль играет стабильность повышения результатов, так как в профессиональном спорте результат – это один из нагляднейших доказательств мастерства.

Существуют следующие типажи атлетов, которые мы рассмотрим применительно к спортсменам-гребцам:

1. Длинный типаж имеет длинное не только туловище, но и руки. Это совершенный гребец; например, он владеет качествами двух следующих типажей и полностью лишен их изъянов. Подобный атлет способен достичь высочайшей производительности гребли и имеет возможность использовать традиционную технику, которая дает хорошие результаты.

2. Типажу с достаточно высоким туловищем, но коротковатыми руками приходится грести, сильно устремляясь вперед либо отклоняясь назад. Чтобы обеспечить прямое состояние тела, в подобных случаях довольно поднять сидение или же удлинить весло.

3. Типаж с широкими плечами владеет бесспорными преимуществами, используя методику гребли, при которой увеличивается разворот тела и координация толчково-тянущих усилий рук, а еще разворот тела с упором ног в подножки.

4. Типаж с длинноватыми руками, но сравнительно коротким туловищем отличается сильно выраженной мускулатурой и прекрасной проводимостью весла в воде. Осанка в процессе гребли остается прямой, что позволяет гребцу глубоко погружать греблю. Это создает большое усилие на основание весла и увеличивает скорость лодки.

5. Типаж с более равномерным развитием – нераспространенный, обладающий идеальными как общими, так и специфическими физическими возможностями, способный показать наивысшие результаты. Наиболее продуктивная для данного типажа обычная техника гребли.

6. Короткий типаж отличается коротковатыми руками и телом. С точки зрения общности антропометрических данных этот типаж оценивается как неподходящий для гребного спорта.

7. Широкий типаж обладает увеличенным размахом рук, а соотношение между их длиной, а также длиной туловища больше стандартного. Это обусловливает специфический стиль гребли: проводка незначительно смещена в сторону и очень глубокая [2].

Воздействие спорта на рост человека нельзя назвать обоснованным, вместе с тем влияние роста на спортивные достижения (как в положительном смысле, так и отрицательном) каких-либо сомнений не вызывает.

Если проследить движение человеческой мысли, то мы получим увлекательную картину поисков, движения человеческой души, озабоченной сохранением здоровья населения. Так, в России еще в 1800 году появляется первое учебное пособие «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно.

В 60-х годах 19-го века возник термин «педагогическая антропология» в России.

Появление этого термина случайностью не было точно. Воспитание детей того времени привлекало к себе большой интерес, что подвигло на поиски в сфере народного образования и переосмысление привычных взглядов педагогических проблем. Отмена крепостного права вызвала проблемы в экономических, правовых и социальных сферах, тем самым разрушив многие стереотипы.

В педагогической антропологии педагогику рассматривали как процесс, начавшийся с целью развития сознания, воли и самосовершенствования ребёнка. Очень большое значение придавалось той деятельности, в которой ребёнок с наибольшей скоростью развивался, то есть то, что он любит, иначе – хобби. Как правило, дети берутся за разные отрасли и быстро переключаются, что позволяет им многое узнавать, ведь для них это всё неизведанное и загадочное.

Для того чтобы развивать педагогику, нужно было брать знания из естества человека, то есть отталкиваться от законов человеческого воспитания.

Педагогическая антропология со временем находила своих сторонников, вовлекая в эту науку, тем самым всё больше и больше её развивая.

Для педагогической антропологии необходимы были учителя, но не просто знающие своё дело, а понимающие определённые науки, умеющие их правильно преподнести и объяснить, при этом не забывая о реальном мире, в котором живёт и развивается ребёнок. Учителя с «фундаментальными» знаниями о по-

знавательном процессе ребёнка также должны были уметь влиять на детей без насилия, вовлекая их в процесс обучения, но самое главное, что сам учитель должен быть творчески вовлечён в учебный процесс.

Сейчас антропология является ведущей в педагогике, а знание этой науки есть основа профессиональной подготовки учителя. Антропология всё так же развивается, как отрасль человеческой науки.

Комплексный подход в изучении ребенка (медицинский, физиологический, психологический и педагогический подходы) представлены работами К.Д. Ушинского (1857), Н.Н. Пирогова и П.Ф. Лесгафта (1900), П.Ф. Каптерева (1890), Н.Н. Ланге (1882). Наряду с проблемами здоровья разрабатывались в науке и внедрялись в практику кардинальные вопросы семейного воспитания, его влияния на формирование потребности в здоровом образе жизни.

Отметим еще один этап в развитии науки и государства (20-е годы XX века), ознаменовавшийся новыми направлениями в изучении адаптационных механизмов человеческого организма в связи с изменением биосреды (В.Р. Эккодт, 1922; П.Г. Мезерницкий, 1936 и др.). Однако данные исследования не нашли отражения в методической литературе педагогического профиля. В этот же период появились работы, рассматривавшие зависимость процесса формирования здорового образа жизни учащихся от уровня развития их сознания, фактора воли, установки доминанты волевого посыла (И.Т. Назаров, 1929; Е.А. Андрианова, 1941). Следует остановить внимание на работе И.Т. Назарова «Культура воли, система воспитания здоровой личности». В данной работе И.Т. Назаров разработал рекомендации по укреплению нервной системы: специально подобранный комплекс активных гимнастических упражнений, улучшающих координацию, повышающих работоспособность, доводящих почти до автоматизма реакцию нервной системы организма на изменение ситуации. Сегодня мы назвали бы это «экологией человека». Несомненная ценность упомянутой работы И.Т. Назарова состоит в том, что в ней предложены пути и средства воспитания здоровой юности, идеальной нервной системы. Но его научно обоснованные рекомендации остались невостребованными педагогической наукой и практикой.

Педагогическая антропология сегодня играет роль интегрированного знания о ребенке в целом, полноценном представителе вида человека разумного, полноценного участника образовательного процесса. В современной антропологии педагогические подходы защищают ученика, формируя в нём пространство, позволяющее ему воспринимать себя как личность.

В XX в. педагогическая антропология по ряду причин стала относиться к российской культуре и её науке. В то же время фундаментальные теоретико-методологические идеи педагогической антропологии продолжали жить, принимая форму педологии, развивая образование, затем педагогику отношений.

Комплексный подход в изучении ребенка (медицинский, физиологический, психологический и педагогический подходы) представлен работами Н.Н. Пирогова, КД. Ушинского (1857), П.Ф. Лесгафта (1900), П.Ф. Каптерева (1890) и др.

Целое человеческое сознание представляет собой множество сознаний, сформировавшихся в результате развития науки. Сейчас человек не рассматривается как какое-то биологическое существо, а как индивидуум со своими личностными качествами, характером, ценностями. Таких как он, больше нет, ведь это личность. Также присутствует умение ценить и других людей, их качества, воспринимать их мысли. Человек рассматривается как реализуемый в единстве не только социального и биологического бытия, но и природы, охватывающий космический план бытия, который как особая цель образования выдвинул формирование экологической культуры.

С точки зрения антропологии становление человека как личности есть образование, во время которого самореализация человека происходит в процессе свободной деятельности, то есть развивается воля, внимание, появляются противоречия в процессе мышления. Педагогическое взаимодействие направлено на формирование способности ученика к поиску научной истины. Индивидуальность возникает при встрече с самим собой в процессе самореализации, которая происходит в педагогическом взаимодействии, суть которого сожительство – опыт. На этом фоне более остро выявляются противоречия между экзистенциальной природой образования и целостным антропологическим подходом. Педагогический процесс должен строиться на основе целостного изучения развивающегося человека, как сказал Б.М. Бин-Бад: «Педагогика интересуется всем в человеке». Без понимания ошибочности стереотипов педагогического сознания невозможно овладеть технологией превращения образовательного процесса. Ведь только поняв и научившись этому, учитель сможет дать ребёнку надёжный фундамент для будущей жизни. Эффективность воспитания зависит от осознания взрослым смысла своей деятельности, ее целей, адекватной оценки своего курса, конечных и промежуточных результатов, своевременности конкретных действий и т.д. но прежде всего, оказывается, важно иметь современное педагогическое мировоззрение, которое включает в себя интегрированные научные представления о сущностных особенностях человека, природе ребенка, его развитии и воспитании; ориентировано на гуманистические ценности; реализуется в самостоятельной, творческой, личностно ориентированной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Баранов В.Н., Шустин Б.Н. Основные направления научных исследований в сфере физкультуры и спорта. *Культура физическая и здоров*ье. 2016; № 2 (18): 89 – 91.
2. Виноградов Г.П. *Атлетизм. Теория и методика, технология спортивной тренировки*. Москва: Спорт, 2017.
3. Губа В., Квашук П., Никитушкин В. *Индивидуализация подготовки юных спортсменов*. Москва: Физкультура и спорт, 2014.
4. Лысов П. Анатомия человека. С основами спорт морфологии. В 2 томах. Том 1. Учебное пособие П. Лысов. – М.: Академия, 2015. – 320с.
5. Лысов П. *Анатомия человека. С основами спортморфологии*: учебное пособие: в 2 томах. Москва: Академия, 2015; Т. 2.
6. Хагай В.С., Хагай В.В., Агеев А.В. Релаксационная оздоровительная тренировка в процессе подготовки студентов-спортсменов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 188 – 190.
7. Хагай В.С., Барсагаева И.В., Иванов В.М., Твердякова Л.В. Исторические аспекты педагогической валеологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 82 – 88.
8. Митяева А.М. *Здоровьесберегающие педагогические технологии*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2010.

References

1. Baranov V.N., Shustin B.N. Osnovnye napravleniya nauchnyh issledovanij v sfere fizkul'tury i sporta. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov*'e. 2016; № 2 (18): 89 – 91.
2. Vinogradov G.P. *Atletizm. Teoriya i metodika, tehnologiya sportivnoj trenirovki*. Moskva: Sport, 2017.
3. Guba V., Kvashuk P., Nikitushkin V. *Individualizaciya podgotovki yunyh sportsmenov*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 2014.
4. Lysov P. Anatomiya cheloveka. S osnovami sport morfologii. V 2 tomah. Tom 1. Uchebnoe posobie P. Lysov. – M.: Akademiya, 2015. – 320c.
5. Lysov P. *Anatomiya cheloveka. S osnovami sportmorfologii*: uchebnoe posobie: v 2 tomah. Moskva: Akademiya, 2015; T. 2.
6. Hagaj V.S., Hagaj V.V., Ageev A.V. Relaksacionnaya ozdorovitel'naya trenirovka v processe podgotovki studentov-sportsmenov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 188 – 190.
7. Hagaj V.S., Barsagaeva I.V., Ivanov V.M., Tverdyakova L.V. Istoricheskie aspekty pedagogicheskoj valeologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 82 – 88.
8. Mityaeva A.M. *Zdorov'esberegayuschie pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.12.20

УДК. 316.66+ 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-46-49

Gorbunova O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ofgorbunova@mail.ru*

Sultanbaeva K.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ski57@ya.ru*

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*

STUDY OF THE SOCIAL WELL-BEING OF KYRGYZ DIASPORA OF ADOLESCENTS LIVING IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA. The article presents results of an empirical study of the social well-being of Kyrgyz diaspora adolescents living in Abakan, Republic of Khakasia. The purpose of the article is to present the research results of the social well-being of adolescents from the Kyrgyz diaspora in relation to the socio-cultural environment of the school and the ethnic traditions of the family. The study uses an authors' questionnaire designed to study the well-being of adolescents, the criteria of which are physical and psychological comfort in the family and school, acceptance in a peer group, language of communication, family culture. The results of the study allow to conclude that, in general, the social well-being of adolescents of the Kyrgyz diaspora living in Khakasia is safe. The authors emphasize the need to study the intercultural and interethnic communication of representatives of ethnic diasporas in a developing multicultural region.

Key words: **adolescents, social well-being, physical and psychological comfort, family traditions, ethnic diaspora, multi-ethnic environment.**

О.Ф. Горбунова, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ofgorbunova@mail.ru*
К.И. Султанбаева, *д-р пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru*
М.Я. Добря, *канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ПОДРОСТКОВ КИРГИЗСКОЙ ДИАСПОРЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

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

В статье даны результаты эмпирического исследования социального самочувствия подростков киргизской диаспоры, проживающих в г. Абакане Республики Хакасия. Цель статьи – представить исследовательские результаты социального самочувствия подростков из киргизской диаспоры во взаимосвязи с социокультурным окружением школы и этническими традициями семьи. В исследовании использована авторская анкета, разработанная для изучения самочувствия подростков, критериями которого выбраны физическая и психологическая комфортность в семье и школе, принятие в группе сверстников, язык коммуникации, культура семьи. Полученные результаты исследования позволили авторам заключить, что в целом социальное самочувствие подростков киргизской диаспоры, проживающей в Хакасии, благополучно. Подчеркивается необходимость изучения межкультурной и межэтнической коммуникации представителей этнических диаспор в условиях развивающегося поликультурного региона.

Ключевые слова: **подростки, социальное самочувствие, физическая и психологическая комфортность, семейные традиции, этнические диаспоры, полиэтническая среда.**

Динамичность социально-политических, экономических и культурно-информационных преобразований в современном мире, включая Россию, вызвала миграцию семей, передвигающихся в составе этнических сообществ почти по всем континентам Земли. Подобное явление в историческом смысле присутствовало всегда, передвижения человеческих сообществ малыми и большими группами на новое место обитания обусловлены комплексом причин. Не углубляясь в эту специфическую область знания, отметим де-факто, что сегодня в различных регионах России проживает множество этнических диаспор.

В общепринятом смысле слова диаспора – это расселение народа вне этнической территории народа в результате добровольной или принудительной эмиграции [1]. Как отмечает А. Милитарёв, *diaspora* с греческого языка в точном переводе на русский означает *рассеяние,* относится к тем сообществам, которые изначально разделены на две группы по двум не смежным, но различающимся по географии местоположения территориям [2, с. 13]. Обычно на чужой территории представители одной этнической (религиозной) принадлежности объединяются для решения языковых, культурных и религиозных проблем, связанных с адаптацией, работой, материально-бытовым обустройством и защитой своих политических интересов. Однако это не означает, что этническое диаспорное сообщество является гомогенным, оно состоит из людей различных профессий, образования, а также имеющих неодинаковый жизненный опыт и представления об историческом прошлом предков и родине.

Территорию Республики Хакасия сегодня населяют представители около 100 этнических групп, а организовавших этнокультурные диаспоры насчитываем более 10 согласно вышеприведенной трактовке понятия диаспоры. Это диаспоры, объединяющие представителей Азербайджана, Армении, Дагестана, Киргизии, Таджикистана, евреев, корейцев, немцев, поляков, татар и чувашей [3, с. 3]. Поскольку этнические диаспоры живут в меньшинстве за пределами своей исторической родины в иноэтническом окружении, им важно иметь социальную организацию для развития и функционирования собственного языка и культуры. Необходимость сохранения национальной самобытности (этнической индивидуальности), проявляемой в языке, коммуникации и культуре в ее разнообразии, обеспечивается сплочённостью народа. В поликультурном социуме этническая семья с детьми, безусловно, живет по всеобщим законам и одновременно развивается как отдельная ячейка этнической диаспоры.

Отсюда – вопросы социализации детей этнических семей в поликультурной и полиэтнической школе и учреждениях системы дополнительного образования вызывают исследовательский интерес. Понятно, что социальное самочувствие дошкольника или подростка, как зеркальное отражение психологического состояния семьи, выступает признаком ее благополучия: когда комфортно детям дома, в школе или детском саду, родители спокойно трудятся.

Предметом исследования в рамках настоящей статьи выбрано социальное самочувствие школьников-подростков из этнических диаспор, проживающих в многонациональной Республике Хакасия. Соответственно, *цель исследования* – изучение социального самочувствия подростков из киргизской диаспоры во взаимосвязи с социокультурным окружением школы и этническими традициями семьи. Все обследуемые подростки – учащиеся одной школы в г. Абакане Республики Хакасия. Эта работа является частью комплексного изучения влияния семейных этнокультурных традиций на социальное самочувствие детей, представляющих этнические диаспоры Хакасии.

Как показал аналитический обзор научных работ, в определении сущности понятия «социальное самочувствие» ученые выделяют два основных подхода: социологический и психологический. Социологический подход однозначно рассматривает его во взаимосвязи с социальными факторами (О.Л. Барская, А.А. Грачев, Я.Н. Крупец, Л.Е. Петрова, А.А. Русалинова) как социальный статус в обществе, удовлетворенность человека жизненными потребностями. По мнению А.А. Русалиновой и А.А. Грачева, социальное самочувствие – это субъективное восприятие человеком своей жизни и уровня реализации собственной жизненной стратегии, которое возникает в результате сравнительной оценки своей позиции с положениями других [4]. В основе социального самочувствия лежит самосознание личности, т.е. психологический механизм или элемент самосознания, отражающий соотношение между уровнем притязания личности и степенью его удовлетворения (А.А. Русалинова).

Психологический подход к сущности социального самочувствия акцентирует внимание на том влиянии, которое оказывает внешняя среда на ее восприятие личностью и соответствующее выстраивание стратегии взаимоотношений с другими. Внутреннее ощущение комфорта (дискомфорта) – один из признаков индивидуального самочувствия. Как указывает в своих трудах В.Г. Крысько, феномен социального самочувствия отличается динамичностью, большой детерминированностью различными событиями жизни, поскольку ведущими элементами эмоциональной сферы являются чувства и настроения индивида. Проявления самочувствия индивидуальны и разнообразны, в конечном итоге индивидуальное самочувствие предопределяет социальное самочувствие [5].

В обыденном сознании понятие «самочувствие человека» трактуется «как характеристика его физического и душевного состояния; как субъективное ощущение физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния; как душевное состояние, слагающееся из нашей нервной и духовной деятельности в данный момент; система субъективных ощущений, свидетельствующих о той или иной степени физиологической и психологической комфортности» [1, с. 324].

В связи с нашей исследовательской целью и предметом рассмотрим подростков-школьников 12 – 15 лет, обучающихся в полиэтнической и поликультурной городской школе. Отметим, что исследований социального самочувствия подростков, представляющих этнические диаспоры и живущих в поликультурном окружении, в современной педагогике недостаточно. Между тем все более развивающиеся миграционные процессы в современном российском обществе, отражающиеся в системе образования и культуре, настоятельно требуют получения достоверных сведений об оптимальных способах межкультурного взаимодействия народов с учетом их национально-психологических и этнокультурных особенностей.

Применительно к подросткам важно уточнить смысл понятия «социальное самочувствие». Очевидно, что общее понятие социального самочувствия применительно к детям и подросткам не будет иметь той полноты, с какой можно говорить о взрослой самодостаточной личности. Всем известен подростковый возраст как кризисный, влияющий на психоэмоциональное самочувствие подростка. Для школьника-подростка характерны неустойчивость самосознания, динамичность его настроения и несформированность личностной эмоционально-волевой сферы, проявляемая в значительной зависимости от мнения сверстников референтной группы. В моноэтнической школьной среде подросток, как правило, может стать мишенью критики или неприятия своих сверстников из-за индивидуально-личностных качеств, физических данных, черт характера или низкого социального статуса семьи и родителей. В этнически гомогенной среде подросток находится в психологическом балансировании «между двумя социальными мирами: нормативным и маргинальным» [6]. А в полиэтнической среде подросток из этнической семьи становится более уязвимым: здесь дополнительным источником беспокойства могут стать речевой акцент, неправильно употребляемое слово на русском языке, различия во внешнем виде или в поведении и т.д.

Наши многолетние наблюдения за процессами взаимодействия школьников в поликультурной образовательной среде класса позволяют резюмировать, что большую роль играют следующие частные факторы: знания учителями особенностей этнической культуры, языка и основ религиозного этикета нерусских

учащихся и их учет в процессе обучения и внеурочной деятельности; доброжелательное и толерантное отношение к языковому акценту и слабому знанию русского языка учащимися и их родителями; знание основ народного этикета и отношения к учительству со стороны родителей – мигрантов, вынужденных переселенцев; учет степени адаптированности этнических представителей к социальным условиям жизни и школе; социальное положение и статус семьи подростка из диаспорной группы; проявления билингвизма в речевом общении и письменной речи учащегося. При этом важно различать специфику этнокультурных проявлений представителей различных регионов. Отсутствие внимания учителей школы к очевидным социально-культурным различиям и формам их проявления зачастую становится непроизвольным источником неблагоприятного социального самочувствия детей и подростков из диаспорных групп.

Согласимся с А.А. Русалиновой и другими исследователями в том, что подростки – это контингент, который эмоционально переживает каждый случай оценки своего поведения, личностных достижений, волнуется по поводу своей внешности и оценки себя сверстниками [7]. На этом важном этапе жизни формирование социального самочувствия подростков этнических диаспор является значимым для приобретения опыта межличностных отношений на принципах диалога культур для поддержания толерантности в поликультурной среде. Приобретение опыта комфортного ощущения в группе сверстников для подростка имеет перспективу в будущем ориентироваться на благоприятное социально-психологическое самочувствие в межличностном и межкультурном общении.

Итак, социальное самочувствие – это показатель состояния физиологической (физической) и психологической комфортности подростков. Оно включает в себя несколько составляющих: это комфортное ощущение себя во взаимодействии с взрослыми и сверстниками в социальных институтах; толерантные отношения в группе сверстников; психологическая и эмоциональная удовлетворенность внутрисемейным состоянием (комфорт семейных и социальных взаимоотношений), чувство безопасности и защищенности, безусловное принятие системы ценностей семьи. Это удовлетворенность выражается в таких показателях, как состояние здоровья, материальное положение семьи, защищенность, обустроенность семьи, уверенность в будущем.

Методология и методы исследования. Исходя из такого понимания социального самочувствия подростков, представляющих киргизскую диаспору, нами предпринято локальное исследование в МБОУ «СОШ № 3» г. Абакана. Предметно изучали социальное самочувствие подростков киргизской диаспоры, поскольку она относится к одной из многочисленных этнических групп, проживающих в г. Абакане Республики Хакасия. В качестве основных методов использовались наблюдение и анкетирование по опроснику, специально созданному авторами.

В исследовании участвовали 28 детей в возрасте 12 – 15 лет, из них 15 мальчиков (54%), 13 девочек (46%). В качестве основного метода исследования мы использовали анкету, включающую 28 вопросов. Вопросы касались следующих аспектов: социальный состав семьи; удовлетворенность уровнем жизни семьи, состояние здоровья, чувство безопасности и защищенности подростков, удовлетворенность учебой в школе и отношение к ней; социально-личностная активность, отношения со сверстниками; наличие друзей и отношения с ними, увлечения подростков и др.

Обсуждение результатов исследования. Полученные данные показали, что все подростки проживают в полных семьях, с мамой и папой (89%) и с другими родственниками (11%). Подростки отметили, что у них есть близкие родственники, с которыми они часто общаются (60,7%). Ребята отмечали, что родственники часто приходят к ним в гости, оказывают определенную помощь, например, покупают вещи и продукты; дарят подарки; поддерживают морально; помогают в учебе. Данный факт свидетельствует о наличии крепких родственных связей между семьями в киргизской диаспоре, так как в традициях киргизской семьи всегда приветствуются гостеприимство и духовные связи с родственниками. Дети хорошо знают своих родственников и любят общаться с ними.

Согласно анкете подростки киргизской национальности имеют достаточно полные представления о членах своей семьи, их взаимосвязях с родственниками, проявляют эмоциональное отношение к ним и включают родственные связи в круг «ближайшего» семейного окружения. Все 100% подростков отметили, что они удовлетворены уровнем жизни своей семьи (питанием, одеждой, обувью и всем необходимым) и ни в чем не нуждаются.

Особо нас интересовал вопрос о состоянии здоровья подростков. Большинство подростков оценили свое здоровье как «хорошее» (82%); 7% подростков отметили его как «не совсем хорошее», а 11% человек считают свое здоровье плохим. На наличие вредных привычек (курение, леность, частые опоздания или пропуски уроков и др.) указали только 18% подростков, остальные 68% отметили, что у них нет никаких вредных привычек. 14% респондентов затруднились в ответе на данный вопрос.

Следующий вопрос касался организации досуга в свободное от учебы время. Большинство подростков отметили, что они любят гулять на улице, играть в футбол, 57% подростков предпочитают «сидеть за компьютером или в телефоне». Однако большинство из них (64%) показали, что общаются с друзьями, и при этом 90% подростков ответили, что национальность для них не имеет никакого значения. В качестве хобби были отмечены занятия спортом, чтение художественной литературы, рисование и посещение художественной школы. Некоторые подростки отметили, что они занимаются подработкой (21%) и помогают родителям в зарабатывании денежных средств. На вопрос о том, «удовлетворены ли родители твоими успехами (в школе, в общественной жизни, других делах)», 50% подростков дали положительный ответ; 39% – затруднялись в ответе и 11% подростков ответили отрицательно.

Следующая группа вопросов касалась субъективного ощущения физической и психологической комфортности подростков в школе. 57% подростков отметили, что им нравится учиться в школе; 25% затруднились в ответе, 18% дали отрицательный ответ. Для уточнения подросткам был задан вопрос: «Если бы ты мог выбрать, учиться в школе или нет, то выбрал бы…». 61% респондентов выбрали школу. Итак, данный факт указывает на относительно благополучный психологический климат и ощущение психологической комфортности подростков в школе. 54% подростков отметили, что здесь они чувствуют себя в безопасности; затруднились ответить на данный вопрос 36% подростков и 11% – ответили отрицательно. Среди них оказались подростки, которые предпочли обычным занятиям в школе дистанционное обучение (28%). 11% опрошенных не хотят посещать школу. Проиллюстрируем сказанное ответами подростков: «Вообще бы не ходил в школу»; «Дома лучше»; «Мне нравится учиться дома».

На вопрос: «Что больше всего тебя беспокоит?», 55% подростков на первое место поставили болезни. Вероятно, такая ситуация является следствием напряженности современной социальной жизни, большим уровнем заболеваемости во время пандемии. Этот факт можно объяснить тем, что подростки в семье, несомненно, слушают разговоры взрослых о проблемах в области медицины в Республике Хакасия, о том, что медицинское обслуживание стало сегодня очень дорогим для большинства семей, поэтому многие подростки отмечали, что «здоровье нужно беречь».

На втором месте оказался страх получения двойки – 39% выбора; отвечать у доски боятся 28% школьников. У 22% подростков присутствует боязнь отвержения друзьями (одноклассниками) и боязнь оказаться посмешищем среди них. Тревожным является то, что 11% подростков указали на жестокое отношение к себе среди одноклассников. Несмотря на общее благоприятное впечатление подростков о школьной жизни, очевидным является факт дискомфортного состояния подростков в учебной деятельности. Тревожным результатом можно назвать и наличие отрицательного отношения сверстников, которые могут проявлять в отношении киргизов насмешки или жестокое обращение. Большинство подростков-киргизов имеют друзей и среди русскоязычных сверстников. В своих друзьях они ценят такие нравственные качества, как честность, взаимопонимание, доверие, скромность, общительность, преданность и верность, искренность, доброту, умение выслушать.

Следующая группа вопросов касалась психологической и эмоциональной удовлетворенности подростков внутрисемейными отношениями. Все подростки отметили, что родители их любят и определенным образом проявляют свою любовь. 72% опрошенных отметили, что родители постоянно интересуются их успехами. 39% указали, что внимательно их выслушивают, когда они этого хотят. При этом 33% из них отметили, что в качестве проявления любви родители покупают все, что им захочется. 22% подростков ответили, что родители говорят им о своей любви, а 11% отметили, что они с родителями занимаются интересными делами. 71,4% подростков показали, что родители постоянно общаются, разговаривают с ними, когда им это необходимо. Это трактуется нами как свидетельство внимательного отношения родителей к нуждам и потребностям подростка, несмотря на многодетность семьи.

Следующий вопрос имел проективный характер: подросткам следовало ответить на вопрос о том, к кому бы они обратились в первую очередь, если бы попали в трудную жизненную ситуацию. Получены следующие ответы: 53,6% подростков указали родителей, 28,6% выбрали друзей, 10,7% отметили родственников (брата или сестру) и только 7,1% подростков доверились бы педагогам.

Корректно изучались также методы воспитания ребенка в семье через восприятие подростков. На вопрос: «Как тебя наказывают родители, когда ты провинишься?», 46,4% подростков отметили, что их иногда наказывают или ругают родители; 28,6% сказали о том, что их никогда не наказывают. Среди способов наказания подростки отметили следующие: объясняют, что «так нельзя» и почему (78%); запрещают гулять 50% родителей; лишают карманных денег (45%). Часть подростков указали на то, что родители в качестве наказания запрещают пользоваться компьютером или телефоном (39%); кричат и ругаются – 33% родителей. И только двое подростков (7,1%) отметили, что иногда родители за какие-то проделки могут шлепнуть.

Итак, ответы детей свидетельствуют об отсутствии жестких наказаний в киргизских семьях и указывают на готовность родителей к диалогу с подростком.

Рассмотрим далее ответы респондентов на важный вопрос о языке общения в семье. 89% подростков отметили, что родители общаются с ними на двух языках: «киргизском и русском», в то же время 11% родителей разговаривают с детьми только на родном языке. Очевидно, что общение родителей с детьми в киргизских семьях имеет тенденцию к двуязычию при сохранении приоритета родного языка.

Подводя итоги исследования, отметим: социальное самочувствие подростков киргизской диаспоры, проживающей в столице Республики Хакасия, в целом свидетельствует о благоприятном состоянии. Основанием для такого вывода

послужили исследовательские данные по многим важным параметрам. В частности, обнаружены благоприятная атмосфера в большинстве семей, наличие родительской любви и внимательного отношения к детям, близкие отношения с родственниками, которые проявляют заботу друг о друге. Кроме того, преимущественное общение на родном языке показывает устремленность к взаимопониманию в семье. Активное функционирование киргизско-русского двуязычия свидетельствует о том, что процессы социализации подростков имеют позитивные перспективы в поликультурном сообществе.

Выявлено, что большинство подростков испытывают комфортное состояние не только в семье, но и в школе с представителями, как своей национальности, так и с другими русскоязычными. Отмечено, что для многих из них национальность друга не имеет значения. Большинство подростков заняты в системе дополнительного образования, они посещают бассейн, спортивный зал, художественную школу, имеют хобби, занимаются спортом, компьютером, изобразительной деятельностью.

Не претендуя на исчерпывающее исследование, отметим, что проделанная локальная работа открывает множество перспективных направлений для проведения научных исследований в сфере межкультурной и межличностной коммуникации подростков, влияния семейных традиций на процессы социализации детей, воздействия семьи на личностные установки современных подростков, гражданско-патриотическую идентификацию и получение профессионального образования именно в нашем регионе.

Библиографический список

1. Социология: *Энциклопедия*. Составители А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. Available at: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/slovari_ehnciklopedii/sociologija_ehnciklopedija/23-1-0-1584
2. Милитарев А. О содержании термина «диаспора» (к разработке дефиниции). *Диаспоры.* Независимый научный журнал. Москва: Высшая гуманитарная школа имени С. Дубнова при поддержке группы «Ариэль», 2005; № 3: 8 – 17.
3. *Многонациональная Хакасия: общественные организации этнической направленности*. Абакан, 2018.
4. Грачев А.А., Русалинова А.А. *Социальное самочувствие человека в организации*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-samochuvstvie-cheloveka-v-organizatsii/viewer
5. Крысько В.Г. *Словарь-справочник по социальной психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2003. Available at: http://www.knigka.su/nauch_lit/psih_fil/321930-slovar-spravochnik-po-socialnojj-psikhologii.html
6. Русалинова А.А. *Социальное самочувствие подростков с опытом пребывания в маргинальной среде*. Available at: http://www.psyhodic.ru/arc.php?page.ru
7. Русалинова А.А. Социальное самочувствие человека в современном мире как научная проблема. *Вестник СПбГУ*. Серия 6. 1994; Выпуск 1: 49 – 60.

References

1. Sociologiya: `*Enciklopediya*. Sostaviteli A.A. Gricanov, V.L. Abushenko, G.M. Evel'kin, G.N. Sokolova, O.V. Tereschenko. Minsk: Knizhnyj Dom, 2003. Available at: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/slovari_ehnciklopedii/sociologija_ehnciklopedija/23-1-0-1584
2. Militarev A. O soderzhanii termina «diaspora» (k razrabotke definicii). *Diaspory.* Nezavisimyj nauchnyj zhurnal. Moskva: Vysshaya gumanitarnaya shkola imeni S. Dubnova pri podderzhke gruppy «Ari`el'», 2005; № 3: 8 – 17.
3. *Mnogonacional'naya Hakasiya: obschestvennye organizacii `etnicheskoj napravlennosti*. Abakan, 2018.
4. Grachev A.A., Rusalinova A.A. *Social'noe samochuvstvie cheloveka v organizacii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-samochuvstvie-cheloveka-v-organizatsii/viewer
5. Krys'ko V.G. *Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. Available at: http://www.knigka.su/nauch_lit/psih_fil/321930-slovar-spravochnik-po-socialnojj-psikhologii.html
6. Rusalinova A.A. *Social'noe samochuvstvie podrostkov s opytom prebyvaniya v marginal'noj srede*. Available at: http://www.psyhodic.ru/arc.php?page.ru
7. Rusalinova A.A. Social'noe samochuvstvie cheloveka v sovremennom mire kak nauchnaya problema. *Vestnik SPbGU*. Seriya 6. 1994; Vypusk 1: 49 – 60.

Статья поступила в редакцию 23.12.20

УДК 372.881.116 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-49-51

Chesnokova N.E., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

TEACHING WRITING TO NON-LINGUISTIC BACHELOR STUDENTS AT A UNIVERSITY. The article deals with the problem of teaching written business communication to non-linguistic bachelor students due to the transition to Federal state educational standards of the third generation ++. The aim is to analyze and find the most effective tools and methods of training. The paper considers the concept of business communication, which includes the ability to compose and fill in documents, write letters, plans, a resume. It analyzes the definition of written speech, its psychophysiological basis and its relationship with other types of speech activity. Based on the division of written activity into writing and written speech, as well as typical difficulties identified during the survey of students, it is proposed to organize step-by-step work for the formation of this type of skills. When working on spelling and vocabulary, it is suggested using electronic resources such as proprofs, quizlet, which contribute to the development of memory, attention, thinking and support the interest and motivation of students. When teaching different types of writing, it is recommended to consider the stages of skill formation adopted in the communicative method: perception/ imitation, substitution, transformation, reproduction. The paper describes the types of exercises and their advantages in teaching written communication, forms of control and the role of the teacher in this activity.

Key words: **foreign languages, non-linguistic students, written speech, business communication, writing, motivation.**

Н.Е. Чеснокова, *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: chesnokova_ne@mail.r*

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Исследуется проблема обучения письменной деловой коммуникации на иностранном языке студентов-бакалавров в неязыковом вузе в связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС 3++). Цель исследования заключается в анализе существующих подходов и выявлении методов и приёмов работы по совершенствованию навыков и развитию умений письменной речи студентов-бакалавров в новых условиях. Рассматривается понятие деловой коммуникации, включающее в себя способность составлять и заполнять документы, писать письма, план, резюме. Анализируется определение письменной речи, её психофизиологические основы и взаимосвязь с другими видами речевой деятельности. На основе разделения письменной деятельности на письмо и письменную речь, а также типичных трудностей, выявленных при анкетировании студентов, предлагается организация поэтапной работы для развития этого вида умений. При работе над орфографией и лексикой предлагается использовать электронные ресурсы proprofs, quizlet, способствующие развитию памяти, внимания, мышления и поддерживающие интерес и мотивацию студентов. При обучении различным видам письма рекомендуется учитывать стадии формирования навыков, принятые в коммуникативной методике: восприятие/имитация, подстановка, трансформация, репродукция. Описываются виды упражнений и их преимущества при обучении письменной коммуникации на иностранном языке, формы контроля и роль преподавателя в этой деятельности.

Ключевые слова: **иностранные языки, студенты неязыкового вуза, письменная речь, деловая коммуникация, письмо, мотивация.**

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) внёс изменения по ряду дисциплин, в том числе и по иностранному языку. Дисциплина «Иностранный язык» является обязательной в структуре всех программ бакалавриата, она представлена в базовом блоке наряду с такими дисциплинами, как «Правоведение», «Основы проектной деятельности», «История», «Философия», «Физическая культура и спорт», «Безопасность жизнедеятельности» и нацелена на формирование у обучаемых универсальной компетенции УК-4 [1]. В результате

освоения дисциплины обучаемые будут способны осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке. Среди индикаторов достижения цели можно выделить следующие:

– готов осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языке;

– ведет деловую переписку, учитывая особенности стилистики официальных и неофициальных писем, социокультурные различия в формате корреспонденции на государственном и иностранном языке;

– представляет результаты академической деятельности в устной и письменной формах при деловом общении на государственном и иностранном языке.

ФГОС ВО предыдущей версии включал иностранный язык в общекультурную компетенцию (ОК), для которой было достаточно достижения уровня, необходимого для разговорного общения, поиска и анализа информации, работы с текстами на иностранном языке. Данная компетенция не включала в себя владение умениями иноязычной письменной речи.

Таким образом, одна из задач обучения иностранному языку студентов-бакалавров в неязыковом вузе по новым образовательным стандартам заключается в формировании навыков и развитии умений иноязычной письменной речи, а именно – деловой коммуникации. Понятие деловой коммуникации весьма обширно и включает в себя умение составлять и заполнять различные документы (заявление, анкета, бланк), писать неофициальные и официальные письма, составлять план, тезисы, резюме, аннотацию по прочитанному тексту, написать реферат. Обучение деловой письменной коммуникации на иностранном языке в неязыковом вузе является весьма сложным и трудоёмким процессом по причине того, что даже на родном языке не все обучающиеся знают, как это делать, и имели подобную практику в достаточном объёме. Учитывая, что формирование этой компетенции происходит также в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», совместная деятельность с преподавателем русского языка будет способствовать достижению поставленной цели.

Цель данной статьи заключается в анализе и выявлении приёмов и методов работы по совершенствованию навыков и развитию умений деловой письменной коммуникации на иностранном языке студентов-бакалавров в неязыковом вузе. Прежде всего необходимо рассмотреть психофизиологические основы и природу письменной речи, взаимосвязь письма с другими видами речевой деятельности, а также трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся.

Вопросам обучения письменной речи на иностранном языке посвящено большое количество работ как отечественных, так и зарубежных исследователей (Т.Н. Астафурова, И.М. Берман, И.А. Грузинская, Н.И Жинкин, Я.М. Колкер, К.Г. Левицкая, А.Р. Лурия, Т.С. Макарова, Е.И. Пассов, Marion Field, Hyland, C.B. Norris), свидетельствующие о том, что проблема является актуальной и нерешённой полностью на сегодняшний день.

В работах методистов и психологов мы находим следующие определения письменной речи: «частный способ реализации речевой деятельности в процессе которого формулируются, выражаются и передаются мысли для других, оформленные как продукт письма (текст)» (С.Ф. Шатилов), «вид речевой деятельности, который имеет определенное содержание, продукт, результат, форму» (И.А. Зимняя) [2, с. 18].

Письменная речь – это сложное умение, включающее в себя различные умения и навыки, которые связаны с постановкой цели написания текста, определением его структуры и содержания, отбором лексических и грамматических средств для его изложения, при этом, как пишет Е.М. Базанова, «не менее важна и техника письма – его орфография и пунктуация» [3].

Как образно подчёркивает П. Хэгболдт, «устная и письменная речь – это как бы двухэтажное здание, где первый этаж – устная речь, а второй этаж – письменная речь. И как не может существовать второй этаж здания без первого, так и не может быть письменной речи без устной» [4, с. 3]. Таким образом, письменная речь представляет собой более сложный этап в развитии умения пользоваться иностранным языком.

В основе владения письменной речью лежит сложный психофизиологический процесс установления как зрительно-слуховых, так и речедвигательно-моторнографических ассоциативных связей [5, с. 101]. Это говорит о том, что при продуцировании письменных сообщений осуществляется опора на все анализаторы: акустический, речедвигательный, зрительный, рукодвигательный.

В методике преподавания различают письмо (написание) и письменную речь. Это разделение связано с особенностями механизма письма, который состоит из двух видов деятельности: составление слов из букв и составление письменных сообщений (Н.И. Жинкин) [4, с. 17]. В основе письма (написания) лежит навык владения графикой и орфографией, письменная речь представляет собой речевое умение в выражении мыслей с помощью графического кода. Письмо и письменная речь играют разную роль на каждом этапе обучения, как в школе, так и в вузе, и в дальнейшем на основе этого разделения будут представлены упражнения для обучения письменной деловой коммуникации.

Интерес преподавателей и методистов к обучению деловому иностранному языку в последнее время также обусловлен растущим сотрудничеством и взаимодействием между странами в различных областях деятельности: образовании и науке, бизнесе и инженерии, что нашло отражение в диссертационных исследованиях, учебных пособиях и статьях (Н.С. Колябина, Е.А. Николаева, Н.В. Смирнова). Авторы рассматривают виды деловой коммуникации, типы письменной корреспонденции, шаблоны и клише письменной коммуникации.

В начале 2019 учебного года нами было проведено анкетирование студентов-бакалавров 1 курса различных направлений подготовки («Строительство», «Программная инженерия», «Информационные системы и технологии», «Химия», «Реклама и связи с общественностью») с целью выявления трудностей при обучении письменной коммуникации. В опросе приняли участие 105 человек. Среди ответов студенты отметили типичные трудности, а именно: орфографического характера, лексические, грамматические, стилистические. Они оказались не новыми, их подробное описание и анализ также встречается в работах С.В. Боголеповой [6], В.А. Дугарцыреновой [7]. При этом 66% студентов также указали отсутствие потребности, смысла и интереса в таком виде деятельности, что свидетельствует о низкой мотивации к обучению письменной коммуникации.

Таким образом, анализ ответов студентов позволил условно разделить все трудности на языковые и методические. Языковые трудности связаны с выбором соответствующих лексических единиц и грамматических форм, написанием слов, структурой письма. Методические, в свою очередь, – с организацией самого процесса обучения преподавателем и мотивацией студентов. В действительности, развитию навыков письменной речи, как в школе, так и в неязыковом вузе не уделялось должного внимания и считалось факультативной задачей. А, следовательно, навыки и умения письменной коммуникации обучающихся значительно отстают от уровня владения другими видами речевой деятельности. С одной стороны, по мнению некоторых методистов и языковедов, пользование письменной речью является значительно ограниченным. Передача и приём информации осуществляется главным образом в виде устной речи (говорение и аудирование) или чтения. При этом, как отмечается в исследованиях, отсутствие письма негативно отражается на качестве устной речи [4, с. 23]. Объясняется это тем, что в процессе письма активно работают зрительный, слуховой, речедвигательный, моторный анализаторы, которые создают благоприятные условия для овладения устной речью.

Учитывая типичные трудности, упомянутые в опросе, а также классификацию письменной коммуникации на письмо и письменную речь, мы предлагаем условно разделить процесс обучения на этапы с учётом некоторой преемственности от простых до более сложных упражнений и выделить среди них подготовительные и речевые.

На первоначальном этапе студенты работают над орфографией, лексикой и адекватностью её применения с целью обучения заполнению анкет, бланков, составлению резюме на иностранном языке на основе образца и опор, а затем и без них. Такие упражнения являются подготовительными и не требуют формулирования полных предложений. Для организации таких упражнений мы рекомендуем включить в работу электронные ресурсы proprofs [8], quizlet [9], которые могут быть использованы онлайн с мобильных устройств, по QR-коду или на бумажном носителе. Тематическая организация слов в игровой форме позволяет поддерживать мотивацию и интерес студентов к изучению иностранного языка, развивает память, внимание, мышление, логику, вносит новизну. Преимущество использования этих ресурсов заключается в том, что они могут быть задействованы как в аудиторной, так и в самостоятельной работе, отбор лексических единиц осуществляется преподавателем исходя из тематики, уровня подготовки и потребностей студентов, позволяет непроизвольно запоминать написание слов и узнавать их на основе визуальной, текстовой и звуковой опоры.

В результате работы с тематическими группами слов студенты смогут заполнить анкету, заявку на участие в конференции, составить своё резюме. При выполнении задания обучающимся даётся установка, представляющая собой речевую проблемную задачу и побуждающая к выполнению различных действий. Например, после знакомства с темой «Изучение иностранных языков» студентам предлагается выбрать страну, школу и заполнить анкету для прохождения летних курсов английского языка; после темы «Высшее образование в России и за рубежом» найти программу академического обмена по своей специальности и заполнить анкету; изучение темы «Моя будущая профессия» предполагает умение написать резюме на английском языке для будущего работодателя.

Таким образом, первый подготовительный этап обучения деловой коммуникации позволяет провести работу по совершенствованию графико-орфографических и лексических навыков, а также поддерживает мотивацию и интерес студентов к изучению иностранного языка.

На втором этапе осуществляется обучение академическому письму, где у студентов формируются навыки написания различных типов писем, аннотации, плана. Сложность обучения письменной речи на этом этапе заключается в правильном выборе стиля и грамматической конструкции, для которой характерна полнота и развёрнутость [10]. Алгоритм работы основан на этапах формирования навыка, подробно описанных в коммуникативной методике Е.И. Пассова [11, с. 102], и включает в себя следующие стадии: 1. Восприятие/ имитация 2. Подстановка 3. Трансформация 4. Репродукция.

На этапе восприятия мы знакомим студентов с форматом написания письма (одного из типов), его структурой, основными частями, компоновкой, предлагая образец. На этапе подстановки обучающиеся заменяют в исходном письме какие-либо его части (адрес/ имя адресата/ дату/ имя отправителя). Подстановочные упражнения могут быть организованы на основе выбора фразы из нескольких

предложенных либо заполнением пропусков собственной информацией. Именно подстановка позволяет осознать обобщённость, универсальность модели письма. Далее следуют упражнения в трансформации, где студентам предлагается самостоятельно на иностранном языке сформулировать цель создания письма или задать уточняющие вопросы в соответствии с речевой задачей, используя при этом образец. И, наконец, этап репродукции предполагает наличие сформированного навыка создания письма определённого типа согласно речевой задаче.

Проведённые наблюдения показали, что очень часто преподаватели от первого этапа сразу переходят к четвёртому, минуя упражнения в подстановке и трансформации, что является заблуждением, т.к. навык написания письма, как и любой другой вид навыка, требует определённого времени и условий формирования. Такая поспешность ведёт к демотивации студентов и потере интереса к письменному виду речевой деятельности. Стоит отметить, что на этапах подстановки и трансформации обучающиеся также знакомятся с шаблонами, клише, правилами пунктуации, принятыми в неофициальной /официальной деловой письменной коммуникации, а это очень важно. Формы обращения, начало и завершение письма, а также стиль написания зависят от типа письма. Правила и образцы подробно описаны и представлены в различных аутентичных источниках [12; 13]. В качестве контроля письменных работ мы практикуем взаимопроверку, когда студенты учатся анализировать, обосновывать и оценивать чужие работы. Этот приём положительно себя зарекомендовал, так как вносит новизну, способствует закреплению пройденного материала, развитию критического мышления, экономит время преподавателя. В случае возникновения разногласий и трудностей при проверке работ преподаватель объясняет, комментирует, аргументирует ответ.

В процессе обучения письменной речи была отмечена большая заинтересованность и мотивация студентов к этому виду деятельности за счёт наличия речевой задачи, новизны упражнений, практико-ориентированности. Обучающиеся получили возможность участия в программах академического обмена, «Work and Travel», международных студенческих конференциях (Копенгаген 2019) и олимпиадах, где умения письменной деловой коммуникации являются первоначально необходимыми. Нельзя сказать, что эти программы и мероприятия носят массовый характер, но такие возможности в университете есть.

Новые государственные образовательные стандарты, вызванные потребностями общества и ориентированные на международное сотрудничество в различных сферах, позволяют внедрять элементы деловой письменной коммуникации в программу подготовки студентов-бакалавров, в том числе неязыковых вузов. Посредством организации обучения на основе коммуникативности, речемыслительной активности, ситуативности мы смогли как сформировать навыки письменной речи, так и добиться положительной мотивации и интереса студентов-бакалавров к этому виду речевой деятельности.

Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/
2. Смирнова Н.В. *Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования*. Диссертация …. кандидата педагогических наук. Санккт-Петербург, 2017.
3. Базанова Е.М. Лаборатория научной коммуникации: российский опыт. *Высшее образование в России*. 2015; № 8-9: 135 – 143.
4. Пассов Е.И. *Обучение письму*: учебное пособие. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
5. Беляев Б.В. *Обучение иностранным языкам: очерки по психологии*. Москва: Просвещение, 1965.
6. Боголепова С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты. *Высшее образование в России*. 2016; № 1 (197): 87 – 94.
7. Дугарцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму. *Высшее образование в России*. 2016; № 6 (202): 106 – 112.
8. *Proprofs*. Available at: https://www.proprofs.com/
9. *Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/ru
10. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Обучение деловому письму студентов неязыковых вузов. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, № 1А: 276 – 283.
11. Пассов Е.И. *Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея*. Москва: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
12. Harmer J. *How to teach Writing*. Longman: Pearson Education Limited, 2004.
13. Fredo E. *How to teach Business English*. Longman: Pearson Education Limited, 2005.

References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/
2. Smirnova N.V. *Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj rechi kak social'noj praktike v usloviyah bilingval'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya …. kandidata pedagogicheskih nauk. Sankkt-Peterburg, 2017.
3. Bazanova E.M. Laboratoriya nauchnoj kommunikacii: rossijskij opyt. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 8-9: 135 – 143.
4. Passov E.I. *Obuchenie pis'mu*: uchebnoe posobie. Voronezh: NOU «Interlingva», 2002.
5. Belyaev B.V. *Obuchenie inostrannym yazykam: ocherki po psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
6. Bogolepova S.V. Obuchenie akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke: podhody i produkty. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 1 (197): 87 – 94.
7. Dugarcyrenova V.A. Trudnosti obucheniya inoyazychnomu akademicheskomu pis'mu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 6 (202): 106 – 112.
8. *Proprofs*. Available at: https://www.proprofs.com/
9. *Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/ru
10. Smirnova N.B., Sharova S.N. Obuchenie delovomu pis'mu studentov neyazykovyh vuzov. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; T. 9, № 1A: 276 – 283.
11. Passov E.I. *Sorok let spustya, ili sto i odna metodicheskaya ideya*. Moskva: GLOSSA-PRESS, 2006.
12. Harmer J. *How to teach Writing*. Longman: Pearson Education Limited, 2004.
13. Fredo E. *How to teach Business English*. Longman: Pearson Education Limited, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.12.20

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-51-53

Shcherbaneva A.V., *English language teacher, Department of English for Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru*

CERTAIN ASPECTS OF DEVELOPING INTERCULTURAL SKILLS IN THE COURSE OF TEACHING ENGLISH. The article tackles upon issues of developing intercultural skills among students of higher educational establishments in the course of teaching English as a second language. The author relies on studies conducted by western scholars who identified the core causes of communication barriers during the interaction of representatives of different cultures. There have been provided certain theoretical developments accounting for the differences among cultures and interaction features of their representatives. Specific examples have been given to illustrate how to use these developments while teaching business English. The author points out the effectiveness of such interdisciplinary approach, which is confirmed by practice of teaching business English to the students of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Key words: **intercultural communication, communication barriers, scales of cultural differences, effective communication training in business environment.**

А.В. Щербанева*, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы обучения учащихся высших учебных заведений навыкам межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка. Автор опирается на исследования западных ученых, выявивших основные причины возникновения коммуникативных барьеров в ходе взаимодействия представителей разных культур. Приведены теоретические наработки, объясняющие различия культур и особенности взаимодействия их

представителей. На конкретных примерах проиллюстрировано возможное использование данных наработок в рамках курса делового английского языка. Автор указывает на эффективность такого междисциплинарного подхода, которая подтверждается практикой преподавания делового английского языка студентам Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: **межкультурное взаимодействие, барьеры на пути взаимопонимания, шкалы культурных различий, обучение эффективной коммуникации в деловой среде.**

В последние десятилетия необходимость того или иного вида взаимодействия с представителями других культур становится все более насущной. Чем больше жизнедеятельность индивида связана со сферой международного бизнеса или, в целом, международных отношений, тем естественным образом выше актуальность обладания умениями грамотной межкультурной коммуникации. В этом контексте особую востребованность приобретает обучение студентов, изучающих английский язык, навыкам эффективных контактов с представителями инокультурной среды.

Тема межкультурного взаимодействия достаточно основательно исследована в западной науке. Пожалуй, одним из наиболее востребованных ее практических аспектов является выявление основных коммуникативных барьеров, мешающих процессу общения представителей разных культур. Помимо этого практика преподавательской работы позволяет с полной уверенностью заключить, что изучение сложных моментов в коммуникации и путей их преодоления вызывает неподдельный интерес слушателей.

Любым собеседникам, даже если они принадлежат к одной культурной среде, приходится преодолевать коммуникативные барьеры в ходе межличностного взаимодействия. К таким препятствиям относят любые факторы вмешательства в передачу сообщений между людьми, пытающимися установить коммуникацию. К ним причисляют: барьеры окружающей среды, такие как запахи и фоновый шум; физиологические барьеры, такие как болезни, проблемы со слухом, и другие физические недостатки. Отдельно стоит выделить барьеры психологические.

Этот тип помех возникает из-за того, что участники процесса коммуникации чувствуют необходимость психологической защиты, заранее делают определенные предположения, имеют предвзятость, предубеждения или враждебное отношение к собеседнику. Наличие таких барьеров мешает корректной передаче сообщения. Подобные препятствия чаще всего оказывают влияние на межкультурное взаимодействие. Соответственно, их изучение представляет особый интерес в контексте овладения навыками эффективной коммуникации с представителями других культур.

В этом плане первоочередное внимание необходимо уделить культурно-обусловленному восприятию. Важно помнить, что представители каждой культуры имеют свой, несколько отличающийся от других взгляд на мир. Используя определение А. Адлера [1], мы именуем восприятием процесс того, как индивид отбирает, организует и оценивает то, с чем он сталкивается во внешнем окружении. Такой род восприятия не является изначально заложенным или абсолютным. Он может быть изменен в зависимости от обстоятельств и времени. Наши интересы, ценности и культурные установки «помогают» нам искажать, блокировать или даже создавать то, что мы видим и слышим. Таким образом, основным препятствием для межкультурного взаимодействия является подсознательное восприятие человеком реальности в соответствии с ожиданиями, обусловленными его культурными установками.

Человеку в целом свойственно использовать критерии собственной культуры в качестве стандарта для оценочных суждений. Культурная среда, к которой мы принадлежим, как бы по умолчанию воспринимается в качестве нормы, а поскольку другие культуры от нее отличаются, то, следовательно, они считаются «ненормальными» и, возможно, «плохими». Подобного рода способ оценки редко помогает пониманию представителей других культур и взаимодействию с ними.

Другим важным фактором, который создает барьеры на пути эффективной межкультурной коммуникации, является неправильная интерпретация. Под интерпретацией понимают то, каким образом индивид воспринимает происходящее вокруг него. Она помогает нам организовать наш жизненный опыт и детерминирует наше поведение. На основании вышесказанного мы делаем предположения относительно восприятия реальности, что помогает нам не тратить время на повторное познание окружающего нас мира. Наша способность использовать имеющиеся у нас шаблоны помогает быстро принимать разумные решения, особенно когда мы оказываемся в ситуациях, схожих с теми, которые уже имели место в прошлом.

Неправильная интерпретация происходит из-за того, что мы наделяем собственным пониманием чью-то чужую реальность. Культура оказывает очень сильное влияние на такие интерпретации. Наиболее распространенные причины неправильной межкультурной интерпретации вызваны подсознательной «культурной слепотой», недостаточной сознательностью, упрощением восприятия, опорой на стереотипы и узостью воззрений.

Следующий важный фактор – категоризация. В силу того, что мы находимся в окружении и под воздействием разных звуков, света, образов и людей, и их количество превышает нашу способность их воспринимать, мы, как правило, реально воспринимаем только те вещи, которые имеют для нас смысл. Мы группируем эти элементы в знакомые нам категории для того, чтобы упростить восприятие окружающего пространства. Затем на основе этих категорий интерпретируем то, что нас окружает. Категоризация помогает выделить самое важное в окружающей среде и, исходя из этого, выстроить оптимальную линию поведения. Данный аспект может негативно повлиять на межкультурное взаимодействие в тех случаях, когда мы используем сложившиеся у нас категории восприятия для распределения ролей между людьми и явлениями. Этот феномен называется ошибочной межкультурной категоризацией и проявляется в тех случаях, когда мы используем категории нашей культуры для того, чтобы оценить ситуацию в инокультурном окружении.

Другой формой категоризации является создание стереотипов. Стереотипы организуют наш опыт и направляют наше поведение в соответствии с представлениями об этнических и национальных группах и никогда не описывают индивидуальное поведение. Они формируют представление о том, что является нормой для членов конкретной этнической или национальной группы.

Как и в случае с другими видами категоризации, использование стереотипов может быть либо полезным, либо вредным в зависимости от ситуации. Хотя большинство из нас полагает, что использование стереотипов является аморальным и ненужным упрощением реальности, А. Адлер [1] указывает на то, что на самом деле использование стереотипов является естественным. Если мы работаем в сфере международного бизнеса, нам следует понимать собственные культурные шаблоны и научиться оставлять их в стороне в тех случаях, когда мы видим подтверждение того, что конкретный стереотип является неточным.

Другими словами, межкультурное взаимодействие подвергает проверке границы нашего собственного восприятия, интерпретаций, категорий и оценок. При этом мы естественным образом стремимся обратиться к нашему опыту. Исходной позицией здесь является опора на собственную культуру, что усложняет точное понимание представителей других культур. Для эффективной коммуникации с носителями иных культурных традиций важно осознавать, понимать и контролировать наши собственные культурные установки, необходимо стараться делать упор на описание вместо интерпретации или оценки человека на основании собственной культуры.

Для понимания особенностей мировоззрения и мировосприятия представителей разных культур большой практический интерес, особенно в сфере делового общения, представляют наработки Ирен Мейер, разработавшей восемь шкал, по которым можно ранжировать базовые культурные различия [2].

Шкала 1 «Стили коммуникации». Понятия культур низкого контекста (США, Канада, Австралия, Нидерланды, Германия, Великобритания) и высокого контекста (Япония, Индия, Китай) были введены американским антропологом Эдвардом Холлом [3]. В культуре низкого контекста в процессе коммуникации ценятся прямота, ясность, точность и определенность. Носители культуры высокого контекста исходят из наличия у собеседников существенного числа общих представлений, понятий и тем. С учетом этого передача значительной части информации от одного человека к другому осуществляется неэксплицитно, коммуникация имеет «многослойный» характер. Собеседники предполагают, что многие вещи не требуют прямого проговора, как бы подразумеваются сами собой. Коммуникативный сигнал зачастую необходимо читать между строк.

Шкала 2 «Оценка». Прямая критика или косвенный негативный отклик. В ряде культур считается допустимым использовать прямую критику (например, Франция). В то время как в других считается предпочтительным прибегать к косвенной речи, смягчая с помощью различных лексических приемов критическую остроту коммуникативного посыла (США, Канада).

Шкала 3 «Способы убеждения». Дедуктивный способ аргументации характерен для юга Европы, стран Латинской Америки, немецкой культуры. Индуктивный способ – стран англо-саксонского мира. В ряде восточных культур, в которых ценится понимание явлений во взаимодействии с окружающим миром, чаще используется «целостный» способ убеждения, при котором важно обрисовать собеседнику всю картину происходящего.

Шкала 4 «Лидерство». При эгалитарном стиле руководства, характерном для культур скандинавских стран, Нидерландов, США, высоко ценится способность лидера быть частью команды. При иерархичном стиле руководства, характерном для таких стран, как Россия, Мексика, Франция, ценятся лидеры, которые создают вокруг себя ауру власти и «ставят себя над командой».

Следующие четыре шкалы показывают то, каким образом управленцы, принадлежащие к разным культурам, принимают решения.

Шкала 5 «Принятие решений». На одном полюсе находятся культуры, склонные к выработке консенсуса в группе до принятия решения. К ним, например, можно отнести немцев или японцев. В то время как представители других культур, например, американской или русской, более склонны к тому, чтобы решение принималось начальником.

Шкала 6 «Создание доверия». Когнитивное доверие основывается на уверенности в умениях и способностях человека выстраивается в ходе рабочего взаимодействия. Характерно для культур англосаксонского мира. Аффективное доверие выстраивается на основе эмоциональной близости, чувствах приятельства, дружбы, строится на личной основе. Характерно для таких стран, как Бра-

зилия, Россия, Индия, Китай. В культурах этих стран принято придавать значение установлению личных контактов с деловыми партнерами.

Шкала 7 «Выражение несогласия». По этой шкале измеряется отношение представителей разных культур к ситуации открытого проявления несогласия с позиции того, является ли оно конструктивным или деструктивным. Например, в ряде культур (французской, нидерландской, датской) открытое публичное несогласие принимается обществом и рассматривается, скорее, позитивно. В ряде других культур (китайской, корейской, японской), где высоко ценится общественное согласие и гармония в коллективе, проявление открытого публичного несогласия с кем-то считается предосудительным.

Шкала 8 «Отношение к планированию времени». На одном конце этой шкалы будут культуры, в которых утвердилось линейное понимание времени, где люди привыкли заранее планировать свой график на долгое время вперед. Это характерно, например, для Германии. На другом конце шкалы будут культуры арабских стран, Индии и Пакистана, где преобладает другое понимание времени. Там меньше ценится пунктуальность, люди гораздо гибче относятся к своему и чужому графику.

Информацию об упомянутых культурных различиях полезно включать в качестве текстового материала в учебные пособия для студентов, изучающих деловой английский, на основе которого будет осуществляться отработка грамматических конструкций, и вводиться новые лексические единицы. Например, практика преподавания этой дисциплины для студентов 2 курса Финансового университета свидетельствует о том, что они заинтересованно участвуют в освоении различий между представителями низко и высококонтекстных культур, которым посвящен текст соответствующей направленности.

Отработка текста дополняется заданием на парную работу, в ходе которой наряду с навыками говорения закрепляется пройденный материал. Далее студентам можно предложить прослушать несколько отрывков неэффективных деловых переговоров, в которых участники разных культур не учитывали межкультурные особенности друг друга. Проанализировав услышанное, студенты должны попытаться в парах вычленить все коммуникативные ошибки и предложить способы их корректировки. После проделанной работы прослушиваются альтернативные версии тех же самых переговоров, в которых на этот раз были учтены все культурные различия собеседников [4]. Занятие имеет смысл дополнить еще несколькими заданиями на отработку лексико-грамматического материала. При этом содержательная часть таких заданий должна опираться на предложенную в тексте тематику особенностей межкультурного взаимодействия. В качестве домашней работы студентам предлагается составить письменную рекомендацию человеку, впервые направляющемуся на переговоры по заключению важного контракта с представителями инокультурной среды. Такие рекомендации должны быть составлены с учетом полученных в ходе занятия знаний, а также на основе информации, полученной из открытых источников сети Интернет, о культурных особенностях страны, в которую едет предполагаемый коллега. При этом следующее занятие целесообразно начать с разбора и обсуждения подготовленных студентами рекомендаций.

Один из основных видов взаимодействия в межкультурной деловой среде – это написание писем по электронной почте. С учетом его широкого использования в современной деловой коммуникации студентам полезно ознакомиться с рядом рекомендаций, имеющих непосредственное отношение к переписке с иностранными партнерами.

Рекомендация 1. Стратегия письменной межкультурной коммуникации – использование «глобального стандарта английского языка». Под этим типом международного делового английского понимается тот вариант языка, который относительно свободен от идиом, фразовых глаголов, сленга и ссылок на конкретные события или реалии конкретной страны. Соответственно, стиль изложения должен быть максимально нейтральным, жаргонизмы и специализированная лексика – исключены. Следует быть очень осмотрительным в использовании шуток, поскольку юмор может быть неправильно понят вне оригинального культурного контекста.

Рекомендация 2. Необходимо использовать международные стандарты мер, весов, дат, избегать использования локальных стандартов (бушели, дунамы, акры и т.п.).

Рекомендация 3. Следует использовать возможности, которые нам предоставляет пунктуальность. Если у вас нет времени дать развернутый ответ на полученное письмо в кратчайшие сроки, ваш иностранный контрагент оценит быстрый ответ, даже если это будет всего лишь подтверждение получения его письма с заверениями о намерениях проработать поставленные ранее вопросы.

Рекомендация 4. Контекст имеет большое значение. При переписке с клиентами или коллегами из инокультурной среды необходимо задумываться: носителем какой именно культуры будет адресат вашего письма, каковы будут его ожидания, когда он будет читать ваше электронной сообщение. Например, в некоторых культурах от делового письма ожидается краткость и прямота. Считается, что изложение вопросов в прямой и лаконичной форме эффективно и уважает время читателя. С точки зрения представителей других культур, подобный стиль изложения, однако, может считаться слишком обезличенным и, возможно, даже немного грубым. Например, при написании делового письма представителям высококонтекстной культуры стоит добавить некоторые предложения, которые помогут построить личную связь между вами и адресатом письма. Так, можно спросить о семье, общих знакомых или поинтересоваться о здоровье.

При обучении студентов навыкам письменной речи стоит ознакомить их с вышеупомянутыми рекомендациями. Затем целесообразно предложить ознакомиться с письмом в формате сообщения по электронной почте, которое не соответствует данным рекомендациям, и попросить их внести коррективы с учетом культурной принадлежности адресата сообщения. В качестве домашней работы будет эффективно задание на подготовку ответного письма от воображаемого адресата.

Таким образом, использование в процессе преподавания делового английского языка в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации материалов, посвященных различным аспектам межкультурного взаимодействия, дает возможность студентам дополнительно приобрести навыки эффективной коммуникации с носителями инокультурной традиции. Практика показывает, что слушатели осознают актуальность такой работы, имеющей выраженный прикладной характер, проявляют заинтересованность в выполнении заданий. Максимальный эффект достигается при отработке упражнений в парах или небольших группах с распределением между слушателями ролей представителей различных культур. Важно отметить, что развитие эффективных навыков межкультурного взаимодействия в дополнение к основной задаче – обучению английскому языку – оптимально осуществлять со студентами продолжающего уровня, у которых в достаточной степени развиты навыки говорения и восприятия, иностранной речи на слух.

Библиографический список

1. Adler A. *Understanding human nature: The psychology of personality*. One World Publications, 2014.
2. Meyer E. *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. Philadelphia, USA, Public Affairs, 2015.
3. Twitchell E. Hall Jr., Garden C. *Beyond culture*. New York: Anchor Press, 1976.
4. Allison J., Emmerson P. *The Business 2.0*. London, UK, 2013.

References

1. Adler A. *Understanding human nature: The rsychology of personality*. One World Publications, 2014.
2. Meyer E. *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. Philadelphia, USA, Public Affairs, 2015.
3. Twitchell E. Hall Jr., Garden C. *Beyond culture*. New York: Anchor Press, 1976.
4. Allison J., Emmerson P. *The Business 2.0*. London, UK, 2013.

Статья поступила в редакцию 18.12.20

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-53-55

***Abieva N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*

ORGANIZATION OF CURATOR'S ACTIVITIES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING FOR FOREIGN STUDENTS. The article considers peculiarities of organization of curatorial activities in the conditions of distance education in groups with foreign students. The article discusses the types of distance learning and ways to use ICT in the work of the curator. The author of the article describes the existing problems of curators' work in groups of foreign students, highlights their stages and difficulties associated with them. The characteristics of Arab groups and Indian groups of students with their own specific characteristics that dictate the choice of special methods of educational work are given. The author highlights the differences in the mentality and cultural differences of different groups of students, describes how they integrate into a new social environment. Positive results of curatorial activities using ICT are described. It describes the positive and negative properties of multimedia applications used in the work, and also highlights the criteria that lead to positive results in curatorial activities in the conditions of distance education.

Key words: **distance education, distance learning, curatorial activities, distance learning platforms, individual approach, curator, educational activities.**

Н.М. Абиева, *доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена особенностям организации кураторской деятельности в условия дистанционного образования в группах с иностранными студентами. В статье рассмотрены виды дистанционного обучения и способы использования ИКТ в работе куратора. Автор статьи описывает существующие проблемы работы кураторов в группах иностранных студентов, выделяет свои этапы и связанные с ними трудности. Дается характеристика арабских и индийских групп студентов, имеющих свои специфические особенности, диктующие выбор специальных методов воспитательной работы. Описаны положительные результаты кураторской деятельности с использованием ИКТ. Описаны положительные и отрицательные свойства мультимедийных приложений, используемых в работе, а также выделены критерии, соблюдение которых приносит положительные результаты в кураторской деятельности в условиях ДО.

Ключевые слова: **дистанционное образование, дистанционное обучение, кураторская деятельность, дистанционные образовательные платформы, индивидуальный подход, куратор, воспитательная деятельность.**

Дистанционное обучение в России стало применяться с выходом приказа от 30 мая 1997 г. Минобразования России, в котором сообщалось о возможности постепенного внедрения и проведения экспериментов в области дистанционного образования. С этого же года появляются работы, связанные с внедрением такого обучения на практике: выходит пособие Андреева А.А. «Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие» (1997 г.) и монография «Дидактические основы дистанционного обучения» (1999 г.), где описываются принципы дистанционного обучения, формулируются основные понятия, анализируются модели и дается оценка эффективности [1].

Этот метод обучения был уже широко распространен в таких странах, как США, Франция, Великобритания еще в 80-х годах.

Несомненно, данный метод облегчает, а порой и открывает возможности получить образование школьникам и студентам, проживающим в населенных пунктах, где по каким-либо причинам невозможно организовать очное обучение, а также ввиду отсутствия учебных заведений.

Опыт показывает, что дистанционное обучение успешно используется в работе с инвалидами, людьми с ОВЗ, которые не могут посещать занятия вместе со всеми в силу особенностей здоровья.

Дистанционное обучение или его элементы используются в начальном общем образовании, основном общем образовании, среднем, среднем специальном и при получении высшего образования.

Дистанционное обучение по определению предполагает взаимодействие преподавателя и обучающегося на расстоянии по средствам интернет-технологий. Считается, что дистанционное обучение должно стремиться к тому, чтобы полностью или частично заменить реальное взаимодействие субъектов учебного процесса. Отсюда выделяются самые разные виды такого взаимодействия. Логично было бы их разделить на две группы на основании активного и пассивного участия обучающегося в процессе дистанционного занятия. Видеоконференции и аудиоконференции, онлайн-уроки, когда преподаватель и обучающийся контактируют в реальном времени, можно классифицировать как вид активной деятельности. Также при самостоятельном изучении материала на ресурсах и платформах, прослушивании лекции в записи, чтении текстов и т.п. обучающимися осуществляется пассивная деятельность, эффективность которой может измеряться лишь при выполнении контрольных заданий при применении полученных знаний на практике.

Так, в условиях пандемии в связи с распространением вирусной инфекции COVID-19 в 2020 году в вузах произошел вынужденный переход с очного обучения на дистанционное. Этот переход коснулся не только проблемы реализации учебного процесса, но и вопросов реализации хода воспитательной деятельности.

Речь идет о практике кураторства в вузе. Как известно, кураторство – неотъемлемая часть педагогического сопровождения студентов 1, 2 курсов, это взаимодействие преподавателей и студентов, которое помогает эффективно решать учебные задачи, осуществляет поддержку и способствует плавной адаптации обучающегося к режимам вузовской жизни. Задачей куратора в вузе является не только мотивация на получение новых знаний и овладение профессией, но и «осознанность поступков и принятие ответственности за них» [2].

Опыт кураторской работы в группах с иностранными студентами в АГМУ показывает, что взаимодействие с иностранцами представляет собой сложный процесс, включающий множество этапов, на каждом из которых есть ряд своих трудностей.

Так, первый этап для куратора – формирование группы, знакомство со студентами, одногруппников между собой, выборы лидера группы (старосты) – сопровождается первой сложностью – языковым барьером. Иностранные студенты, приезжающие на обучение в АГМУ по направлениям «Лечебное дело», «Стоматология», как правило, не имеют опыта изучения русского языка или владеют им на элементарном или базовом уровне. А потому куратору необходимо на начальных этапах использовать английский язык, комбинировать общение на английском и русском языках, в некоторых случаях полностью исключить русский язык.

Задача стоит масштабная и сложная, так как от того, какие первые рекомендации получат студенты (по режиму учебного процесса, проживанию в общежитии, бытовым вопросам и т.п.), как они их усвоят, будет зависеть очень многое: дальнейшая дисциплина, адаптация в новой среде, успеваемость, психологический комфорт. На данном этапе куратор занимается постоянным контролем и сбором информации. Помогает решать самые разные бытовые проблемы: прохождение обязательных медицинских осмотров, запись в поликлинику, получение банковской карты, медицинской страховки, взаимодействие с органами МВД и др.

Воспитательная деятельность обязательно содержит в себе и этап включения обучающихся в студенческую жизнь университета – это плановые и неплановые воспитательные и образовательные мероприятия, организованные в целях повышения качества высшего образования, развития творческих способностей студентов, выявления одаренной и талантливой молодежи. Здесь также куратор является не только источником информации, но и наставником, готовым посодействовать и поддержать инициативных студентов в успешном участии в творческих мероприятиях.

Вся работа сопряжена с постоянной необходимостью учета как индивидуальных особенностей конкретной личности студента, так и учета особенностей менталитета, связанного с спецификой национальности.

Как показывает опыт, выбор мероприятий и формы работы со студентами разных национальностей различны. Так, в АГМУ учатся студенты из Индии и из стран Ближнего Востока (Египет, Ирак, Иран, Тунис и др.).

Индийские студенты отличаются чертами коллективизма, поскольку привыкли жить в больших семьях, обучаться в школах с большим количеством человек в классах. Индийцы охотнее работают в больших и малых группах, успешно готовят коллективные творческие выступления (танцевальные и певческие номера). Но при этом не проявляют активности во взаимодействии с русскими людьми, живут закрытыми группами и общаются больше между собой. Этот аспект также стоит учитывать при выборе творческой деятельности. Часто именно индийские студенты испытывают затруднения при контактах в социальной сфере (поход в банк, магазин и т.п., особенно на первых этапах адаптации (1, 2 семестры), и здесь чуткое руководство и внимание куратора просто необходимы. Таким образом, индийские студенты отличаются интроверсивными [3] чертами характера, которые требуют особого педагогического подхода.

Арабские студенты адаптируются быстрее, овладевают элементарным языком общения и стремительно обращены вовне, им в большей мере свойственны экстраверсивные черты характера. Они активно общаются с русскими однокурсниками. При грамотно простроенном плане работы с арабскими студентами кураторы могут добиться больших результатов: хорошо овладев русским языком, студенты часто вливаются в студенческую жизнь, работают в языковых лагерях, летних школьных лагерях вожатыми, даже устраиваются на работу в каникулярный период. Им в большей степени свойственны черты индивидуализма, поэтому арабские студенты успешно выполняют персональные задания. Расселение арабских студентов также специфично, они не стремятся долго задержаться в студенческом общежитии, снимают квартиры в городе.

Отдельная ситуация складывается с арабскими студентками. Если вышесказанное касалось молодых людей, то девушки в силу воспитания и религиозных особенностей нередко испытывают больший дискомфорт. Для них общение с другими студентами представляют большую проблему. А потому задача куратора создать максимально комфортную атмосферу для студенток, которые будут охотнее работать между собой в женском коллективе. Так, вариантом служит проведение отдельных кураторских часов для групп девушек.

Куратор в таких условиях является неким буфером, который осуществляет продуктивную и позитивную межкультурную коммуникацию. И все это касалось непосредственного очного общения.

В связи с переходом на новый режим обучения, а именно в дистанционной форме, встает проблема осуществления контроля кураторами и взаимодействия с группами студентов. Разумеется, ответом на вопрос является использование возможности информационно-коммуникационных технологий.

Существует мнение, что устойчивое развитие общества определяется важностью технологического компонента [4], развитие ИКТ ускоряет процесс информационной глобализации. А сложившиеся современные условия в еще большей степени подталкивают к активному переходу на новый уровень взаимодействия в условиях образовательного процесса.

Использование ИКТ в работе куратора является, несомненно, выходом в условиях невозможности очного взаимодействия.

Опыт начала нового учебного года с первокурсниками АГМУ на факультете иностранных студентов показал возможности использования ИКТ. Для осуществления первичного этапа – организации работы с вновь прибывшими студентами, для формирования групп кураторы используют бесплатную систему мгновенного обмена сообщениями WhatsApp [5], которая позволяет создавать многопользовательские группы. Куратор, администратор группы добавляет или удаляет нужных участников, создает необходимое количество групп для разных целей, обмена информацией или для учебного процесса. Положительным моментом использования этого приложения является высокая скорость реагирования участников процесса, а значит, быстрый сбор анкетных данных о студенте, электронных документов, фотографий и многого другого для формирования портфолио студента. В WhatsApp-группах студенты быстро знакомятся в чате с преподавателем, выбирают старосту группы, и, в целом, организационные моменты решаются оперативно и успешно. К положительному моменту можно отнести и существующую задержку между восприятием сообщения от куратора и ответом на это сообщение. Речь идет о том, что при использовании обмена текстовыми сообщениями студент может воспользоваться переводчиком (если куратор общается на английском или любом другом неродном для студента языке), осмыслить просьбу или информацию, заблаговременно подготовить ответ, что может вызвать замешательство при очном контакте. Но нельзя отбросить в сторону и явные недостатки такого метода общения – безличный, отстраненный процесс общения, который опосредован техническим устройством.

Желание живого общения с преподавателем отмечается уже на самых начальных этапах общения куратора в WhatsApp, студенты приветствуют и с удовольствием ждут видеоконференций с куратором, поскольку им важно установить доверительный контакт. Для таких мероприятий широко используются такие программы, как Skype и Zoom – платформы, которые позволяют осуществлять видеозвонки. Эти средства имеют не только свои преимущества – возможность общения в реальном времени, но и недостатки – ограниченные возможности скорости Интернета, которые уменьшают количество участников диалога.

Воспитательные мероприятия, проведенные в дистанционном, формате также имеют место быть. Плановые олимпиады и конкурсы проводятся на образовательных платформах, таких как Moodle. Материалы студентам предоставляются в различных форматах: видео, презентации, интерактивные материалы, MCQ-тесты, также принимаются работы от студентов в различных форматах.

Даже участие в творческих конкурсах, требующих непосредственного участия, также возможно с помощью ИКТ. Так, проводились фонетические конкурсы чтения стихов, декламации прозы, исполнения песен, танцевальных номеров. Принцип сохранялся тот же самый – предоставление готового конкурсного материала в цифровом формате. Возможность редактировать свои материалы, исправлять, «монтировать», несомненно, привлекает молодых людей и мотивирует к дальнейшей деятельности. Но эти положительные стороны имеют и ярко противоположные черты – деятельность продолжает быть отчужденной, что проявляется во временной задержке. Теряется возможность получить непосредственный опыт, требующий от студента быстрой ориентации в ситуации, в реальном времени.

Использование ИКТ в условиях невозможности другого режима обучения и воспитания, естественно, является выходом. На наш взгляд, дистанционное обучение и воспитание может приносить очевидные положительные результаты, если будет отвечать следующим критериям.

Во-первых, систематичность. Общение кураторов со студентами должно проходить по четко разработанному графику консультаций и кураторских часов, что приучает к дисциплинированности и способствует быстрой адаптации в новой среде.

Во-вторых, индивидуальный подход. В зависимости от группы (смешанной, где обучаются студенты разных национальностей, или со студентами из одной страны), количества человек, половой принадлежности будет выстраиваться работа куратора с учетом психологических особенностей каждого обучающегося.

В-третьи, целенаправленность. Каждое мероприятие или проект должны иметь четко сформулированные цели и задачи. Мероприятия, связанные с психологической и социальной адаптацией, имеют цель эффективной адаптации в иноязычном социуме; культурологические мероприятия нацелены на то, чтобы познакомить с культурой страны и менталитетом; проекты, связанные с раскрытием творческого, научного, учебного потенциала студента имеют цель максимально раскрыть способности обучающегося и т.д.

Дистанционное обучение заслуженно набирают спрос и широко распространяется как самостоятельный тип обучения или сопровождает традиционное очное обучение. Таким образом, применение ИКТ в опыте кураторской деятельности в группах с иностранными студентами раскрывает горизонты и перспективы подобного вида взаимодействия субъектов образования и воспитания, приносит свои положительные результаты, но не может полностью заменить очное общение, поскольку имеет ряд отрицательных сторон, а именно: отсутствие границ учебного времени и времени отдыха, отчужденность процесса, требуется активная мотивация со стороны воспитателя и преподавателя. Но самый главный недостаток – это отсутствие личного общения между куратором и студентами. Роль куратора предполагает «сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, адекватность которых способствует успешному выполнению данных профессиональных обязанностей и влияет на стиль исполнения роли куратора» [6]. А собственно эти качества проявляются только через межличностное взаимодействие. Миссия, возложенная на куратора, заключается не только в том, чтобы быть источником информации и контролером, но и подавать пример и воспитывать личность студента.

Библиографический список

1. Андреев А.А. *Дидактические основы дистанционного обучения.* Москва: РАО, 1999.
2. Никитина В.В., Куцая А.Ю., Салун С.Н. О проблеме кураторства в современном вузе. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 2.
3. Юнг К.Г. *Психологические типы.* Москва: Университетская книга, 1998.
4. Мельник А.В. *Информационно-коммуникационные технологии в современном обществе: сущность и роль.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Саратов, 2011.
5. *WhatsApp.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/WhatsApp
6. *Образовательные ценности и ориентации воронежских студентов.* Под редакцией А.И. Верецкой, А.П. Дьякова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2006.

References

1. Andreev A.A. *Didakticheskie osnovy distancionnogo obucheniya*. Moskva: RAO, 1999.
2. Nikitina V.V., Kucaya A.Yu., Salun S.N. O probleme kuratorstva v sovremennom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 2.
3. Yung K.G. *Psihologicheskie tipy.* Moskva: Universitetskaya kniga, 1998.
4. Mel'nik A.V. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v sovremennom obschestve: suschnost' i rol'.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Saratov, 2011.
5. *WhatsApp.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/WhatsApp
6. *Obrazovatel'nye cennosti i orientacii voronezhskih studentov.* Pod redakciej A.I. Vereckoj, A.P. D'yakova. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.01.21

УДК 378.147 (091) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-55-58

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

THE FORMATION OF A COMPETENCE-BASED ACTIVITY IN THE PROCESS OF DEVELOPING SOCIAL COMPETENCE. A special condition of united community is the value-orientation unity in educational organization and its regulatory influence on processes of socio-psychological group development. The article considers problems of interpersonal relationships as mechanisms to form group cohesion. The article studies development of multicultural value orientations. The work reveals the system connections of the term under consideration with correlative term. The research findings emphasize the importance of serious attitude towards multicultural nature of future teachers and to the analysis of its axiological essence. The study shows that a high degree of value-orientation of unity in the group, primarily shows the convergence of estimates and everyday life in the approach to the goals and objectives of the joint activity of the organization. During adaptation these terms pass the stages of assimilation, adapting to the conditions of functioning in activity of the organization.

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

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

ПОСТРОЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена развитию поликультурных ценностных ориентаций. В работе рассматриваются проблемы межличностных отношений как механизмов формирования групповой сплоченности. Особым условием сплоченной общности является ценностно-ориентационное единство в образовательной организации и его регулятивное влияние на процессы социально-психологического развития группы. Результаты исследования подчеркивают важность серьезного отношения к вопросам поликультурности будущего учителя и анализу ее аксиологической сущности. Определяются системные связи исследуемого понятия с коррелятивными терминами. Проведенное исследование показывает, что высокая степень ценностно-ориентированного единства в группе свидетельствует, прежде всего, о сближении оценок и повседневности в подходе к целям и задачам совместной деятельности организации. В процессе адаптации данные термины проходят этапы ассимиляции, приспосабливаясь к условиям функционирования совместной деятельности.

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

Данные педагогических исследований о сущности социальной компетенции подтвердили наше представление о реализуемых на практике конкретных социальных способностях и отражении многоступенчатого мотивационного деятельностного характера в восприятии окружающих людей и общества в целом. «Социальная компетенция, как и любая другая междисциплинарная компетенция, разработана в целях освоения дополнительных технических навыков в процессе преподавания всех дисциплин» [1, с. 13]. В процессе взаимодействия обучающиеся воспитывают в себе такие качества, как внимательность и солидарность в отношениях с партнёрами. Сплоченность и умение слушать друг друга имеют ключевое значение для успешной работы всего коллектива. При возникновении конфликтов в группе студентам удается успешно устранять их путем понимания своей общественной ответственности и выполнения своих задач внутри группы. «Действия обучающихся способствуют возникновению межкультурных связей в процессе конструктивного общения в рамках ведения переговоров. Однако самостоятельно развивать в себе эти способности студенты могут только в случае, если во время занятий преподаватель создает условия, при которых они вынуждены решать сложные задачи, которые оказывают существенное влияние на активизацию соответствующих процессов мышления и действий» [2, с. 125].

Актуальность данного исследования заключается в современной концепции модернизации высшего образования через развернутый сравнительный анализ работ российских и зарубежных авторов: Х. Шулера, Д. Бартельма, В. Ассендорфа, У. Гроба и К. Мерки. По мнению представленного авторского коллектива, «реализация компетентностно-ориентированного занятия через показатели исследуемого феномена в позиции «коммуникации», «кооперация», «конфликтоустойчивость» позволяет проявлять взаимозависимость между преподавателем и обучающимися в поведенческом аспекте и эмоционально-восприимчивом принятии организуемого процесса» [3, с. 8]. Предложенные критерии измерения компетенции носят практикосообразный характер совместного применения, вбирая в себя знания, способности к действиям, возможности внедрения в систему работы группы, мастерство, умственные операции, отношения и «выражение в наглядном представлении этой связи» [4, с. 21]. Следует отметить, что нет смысла рассматривать их применение по отдельности, так как обучающиеся в процессе кооперации «выстраивают прочные отношения между собой, уважают существующие социальные правила и продуктивное сотрудничество друг с другом, обмениваясь идеями и мыслями с другими партнерами по команде, обдумывая задания в группах, используя совместные усилия, что приводит к развитию «единого чувства» коллектива» [5, с. 23].

Поведение в конфликтных ситуациях представляет особый интерес для обучающихся в процессе работы, но они не несут в себе агрессивный и оскорбительный характер. Студенты обосновывают свою позицию и, таким образом, способствуют принятию конструктивного решения. Стоит подчеркнуть, что в процессе коммуникации обучающиеся выражаются «понятным языком и конструктивно выстраивают свою речь при участии в переговорах, они размышляют над коммуникативными процессами, а также над актуальностью использованных средств коммуникации» [3, с. 8]. Социально-коммуникативная компетенция ориентирована на понимание реальности посредством ее представления через изобразительное искусство, картины, музыку, сценическую игру, в частности через кооперации интеркультурного обмена. Владение социально-коммуникативной компетенцией ориентировано на коммуникативную и слаженную работу для достижения плодотворных отношений. Основываясь на современных научных исследованиях австрийского стандарта образования, мы выявили, что коммуникацию можно представить через достижение поставленных задач в жизненных ситуациях с помощью обмена информацией с целью установления полезных контактов» [6, с. 18]. На занятиях обучающиеся могут овладевать социальной компетенцией, когда преподаватель предоставляет возможность через четко поставленные задания в продуктивной деятельности озвучить корректные выводы по ситуативным задачам в аудитории.

В рамках данного исследования внимание акцентируется на социальных компетенциях, демонстрирующих видимые поведенческие отношения, которые особенно важны в настоящее время для работы преподавателей в рамках гуманитарных дисциплин. Исследуемый феномен в позиции «коммуникации», «кооперации», «конфликтоустойчивости» образует основное ядро понятия «социальная компетенция». Взаимозависимость описываемых компонентов и их отражение в социальном окружении через практическое применение каждого участника процесса на занятии позволяет реализовать представленный вектор выстраивания обоюдно-комфортных отношений в диалоге для совместного нахождения путей реализации командного проекта с учетом личностного опыта, решать узкопрофессиональные задачи.

Исследуемый феномен трех показателей сочетает в себе позитивную мотивацию, ораторское мастерство на иностранном языке с использованием четко отработанных клише по теме завершения модуля, солидарность действия по отношению к участникам внутри команды, специализированные навыки в процессе коммуникации и конфликтоустойчивость. Развитие социальной компетенции в процессе компентностно-ориентированного занятия в призме усовершенствования показателей кооперации, коммуникации и конфликтоустойчивости немыслимо без ведущего участника образовательного процесса – преподавателя, выражающего личное уважительное отношение к деятельности, готовности к сотрудничеству, принятию всех учеников с их потребностями и индивидуальными способности к реализации коммуникации и разрешению конфликтных ситуаций.

Готовность следовать и дополнять устоявшиеся правила социального взаимодействия членами группы позволит объективно воспринимать поставленную задачу, вырабатывая путь для продуктивной работы, развивая ведущее условие образовательного выполнения задания в качестве сотрудничества.

Они обмениваются идеями и мыслями с другими, редактируют задачи в группах и развивают, таким образом, общее мастерство команды. Через кооперативное поведение и сотрудничество удается координировать деятельность в области сотрудничества обучающихся, без которого отсутствует процесс обмена информацией, без поддержки появляется огромное количество конфликтов, возникают трудности в общении между различными группами, например между студентами и педагогами. Сотрудничество на занятиях способствует более перспективному редактированию общих тем в наднациональных областях сотрудничества членов группы, через оказание помощи при общем выполнении задания. По мнению Н. Юрковски, «кооперативные методы преподавания социальной компетенции активно внедряются в общеобразовательные учреждения» [7, с. 31].

Обобщая различные педагогические подходы к пониманию сущности кооперативных методов обучения на основе работ Гольд А., Джонсона Р., Славина Р., Харлей Н., Хассельхорна М., Чемберлен С., можно констатировать, что они являются интерактивными и могут способствовать усилению профессионального и личностного развития, поскольку дают студентам возможность вместе и в значительной степени независимо работать в группах по 3 – 5 человек. Аналогичное представление о «сотрудничестве» наблюдается у М. Хассельхорн и А. Гольд, понимаемое как «работа обучающихся в малых группах при взаимной поддержке в процессе обучения» [8, с. 15]. Представленные формы работы ориентированы на обмен идеями, обсуждение учебного материала, размышление и применение его на практике. Однако важно учесть, что иногда преподаватель является пассивным наблюдателем в подобных видах работы студентов. Обучающиеся прорабатывают общий материал, обмениваются друг с другом знаниями, создают новые идеи, применяют на практике изученные концепции, анализируют собственный опыт с помощью учебного предмета и обсуждают сложные вопросы. Р. Джонсон, Р. Славин, Н. Харлей и С. Чемберлен описывают пять основных особенностей кооперативного обучения: «положительная взаимозависимость членов группы, индивидуальная ответственность, социальная компетенция обучающихся, поддерживающее взаимодействие членов группы и анализ по окончанию рабочего процесса группы» [9, с. 20].

Сотрудничество может быть успешным, если студенты внутренне готовятся к выполнению работы. При высоком уровне сопереживания среди студентов и преподавателей сотрудничество имеет высокую значимость. При ограниченном уровне сопереживания у студентов появляется тенденция к отставанию. Сочувствие вызывает открытость, являющуюся «предпосылкой для разнообразия идей и решений, которые, в свою очередь, приводят к продуктивному общению и рассуждению, и рассматриваются в качестве предварительного условия для сотрудничества» [1, с. 13]. Таким образом, при обмене идеями студенты должны быть

открыты для решения проблем. С одной стороны, сочувствие облегчает сотрудничество и помогает наладить контакт продуктивнее. Объектом исследования является сотрудничество без сочувствия, но в то же время значимое в контексте компетентности образования. Если партнеры без сочувствия взаимодействуют с другими членами в ходе совместного процесса, реализации идей, работы над проектом, то они социально ответственны, потому что заинтересованы в результатах и достижении цели, несмотря на неприятные межличностные отношения.

Мотивация является еще одной особенностью сотрудничества в процессе работы группы. Положительное достижение целей группы может быть реализовано только при интересе к результату, стремлению к социальному контакту. Удовлетворенность работой в рамках личной реализации в группе может улучшить процесс обучения. А. Крапп отметил, что «мотивация, связанная с деятельностью в обучении действий, обогащает положительный эмоциональный опыт» [6, с. 18].

Отзывчивость между членами группы создает целостную структуру, в которой студенты могут совместно работать над достижением заданной цели. Отсутствие взаимной поддержки приводит к конкурентному достижению цели, означая, что цель для отдельного студента может быть достигнута только тогда, когда другие не достигнут своих целей. Взаимовыручка может быть применена путем взаимозависимости членов группы при совместной работе для достижения результатов деятельности. Р. Славин называет данное понятие «позитивной взаимозависимостью» [9, с. 21]. При совместном выполнении задания работа не всегда может выполняться динамично как, например, во время индивидуальной работы. Члены группы ориентированы на хороший результат и могут эффективно работать над заданиями, обращая внимание на ошибки и предпринимая попытки конструктивно их исправить.

Нами была предложена анкета для реального представления значимости кооперативного обучения, результатами которой было проведение анализа ответов немецких респондентов по критериям социальной компетенции. Цель разработанного анкетирования выражалась в определении уровня развития исследуемой компетенции, касающегося значимости социальной компетенции в образовательном пространстве. Анкетирование было предложено 100 немецким и 100 российским студентам старших курсов, получающим образование в педагогических заведениях в Германии и России. Показатель готовности к развитию кооперации для будущих потенциальных учеников, а также их самих как носителей активно развитой социальной компетенции высок у представителей обоих полов.

Проведенный сравнительный анализ основных показателей кооперативного обучения, таких как «коммуникация» и «конфликтоустойчивость» подтвердили наше предположение о том, что подрастающее поколение будущих учителей воспринимают себя как социально ориентированных носителей исследуемого феномена. Нами было сделано умозаключение, что в условиях выбора между групповой деятельностью и самостоятельной работой студенты склонны были работать на начальном этапе индивидуально, подбирая собственные источники и выстраивая стратегию предоставления материала для дальнейшей реализации в практическом продукте (63% – парни, 67% – девушки).

После анализа ответов со стороны респондентов были установлены высокие показатели корпорационного сотрудничества, увеличивающие уровень социальной компетенции. Часть респондентов (69%) предпочитают работать индивидуально, однако для достижения общей цели готовы терпимо сотрудничать с членами группы, к которым не питают симпатии. Стремление к достижению итогового результата, минуя антипатию, некоторыми представителями команды говорит о высоком уровне социальной компетенции. Чувство ответственности не имеет идентичных показателей и взаимосвязей в точки зрения исследований в Германии. Оно отражается в высокой готовности оказать помощь. Члены команды берут на себя ответственность за выполнение единой задачи, демонстрируя плодотворное сотрудничество. Возрастание чувства ответственности за реализацию задания внутри группы отражается в готовности оказать поддержку одногруппнику. Высокий показатель рефлексии выражается через большой уровень ответственности. Для двух третьих опрашиваемых студентов важен показатель ответственности, в то время как 61% респондентов отмечают предложенный показатель как «крайне важный». Исходя из ответов студентов, описывающих мотивацию, стоит отметить, что данный феномен играет одну из ведущих ролей для студентов, так как проявляется при качественном выполнении группового задания. Согласно опросу показатель «мотивация» оценивается у 79% респондентов мужского пола и 65% женского как «скорее важна»; 20% молодых людей и 27% девушек дали ответ «крайне важна».

Особое внимание для реализации задачи нашего исследования было сконцентрировано на показателе «качество работы». Качество выполняемого задания может быть достигнуто путем совместного принятия решения от момента разработки концепции, распределения нагрузки и выявления ответственных лиц до самого итогового шага в представлении другим проектным командам совместно разработанный внутри команды продукт. Такая точка зрения наблюдается у 45% респондентов мужского пола. Наряду с этим примечателен факт, что 57% опрашиваемых немецких женщин выразили мнение, что при индивидуальной работе качество и темп выполнения задания в аспекте сотрудничества будет очевидно возрастать, аргументируя свои позиции тем, что индивидуально работать проще, так как есть возможность услышать себя, сконцентрироваться на своих идеях, а самое главное – не давить на своего партнера и не мешать ему.

Нами было проведено интервьюирование, в процессе которого мы выяснили, что персональный опыт работы в команде оправдывает многие предположения, находя объяснение в комплексе задач, принятии индивидуальности и особенностей каждого участника образовательного процесса. Решение групповых задач воспринимается каждым участником группы крайне индивидуально, погружая в проблематику заданий и выдвигая собственные требования к их выполнению. Только при индивидуальном подходе с учетом возможностей отдельного представителя команды на основе учтенных интересов и идей всех участников при выстраивании алгоритма решения задач в процессе кооперации можно двигаться к успешному достижению единой цели и получению итогового качественного результата.

Ответы студентов дают основания предполагать, что процесс сотрудничества может повлиять на меньшее совершение ошибок среди 65% представителей мужского пола и 75% женского. Эти результаты говорят об их максимальном настрое на успех качественного выполнения задания с минимальными возможностями совершения ошибок. Анализ современных научных и практических исследований акцентирует наше внимание на том, что успешный процесс деятельности возможен при условии внутренней готовности к поддержке всех участников команды при проявлении сдержанности и такта, умения каждого донести свою позицию, применяя на практике навыки коммуникации и социально ориентированное поведение.

Таким образом, построение компетентностно-ориентированного занятия с позиции анализа российских и немецких респондентов в процессе развития социальной компетенции на основе фасилитации аспектов коммуникации, конфликтоустойчивости и кооперации возможно через деятельностные проявления самого преподавателя как образца для поведения. Внедрение и проработка позитивного учебного материала на выходе в ходе защиты модулей тем при акцентировании внимания на взаимодействии речевых форм способствует развитию коммуникации.

В процессе компетентно-ориентированного занятия сотрудничество предполагает отказ от напора в выражении мнения со стороны преподавателя в образовательном пространстве. Проанализировав данные по преодолению конфликтов, кооперации и коммуникации, необходимо акцентировать внимание на том, что активизация социальной компетенции осуществляется интенсивнее и продолжительнее при взаимной готовности преподавателей и обучающихся к разрешению конфликтов. При самостоятельном разрешении конфликтов со стороны обучающихся социальная компетенция более определенно проявляется во взаимодействии. Способность к личностным изменениям улучшает коммуникацию, которая, в свою очередь, является основанием для положительной кооперации. Высокая социальная ориентация, готовность к взаимопомощи, осознание ответственности и мотивация увеличивают уровень развития кооперации, приводят к высокому показателю отражения социальной компетенции. На основе поддержки и солидарности со стороны немецких и российских участников команды, призыва к коллективной ответственности и уважения самобытности каждого отдельного участника были представлены основные сходства и различия работы в коллективе. Именно изучая понимание культуры в целом и представление социальной компетенции, в частности со стороны представителей изучаемого языка, нам предоставляется возможность применить полученные данные при написании учебных программ, в частности предмета «Иностранный язык». Иностранный язык невозможно изучать без детального анализа менталитета и культурных пластов других народов, что способствует принятию смыслов в образовательном пространстве для целесообразной деятельности в процессе осознанного самоосуществления личности. Зарубежный опыт представления социальной компетенции в сфере образования необходим, поскольку современные реалии применения взаимодействия участников образовательного пространства выходят за рамки исключительно предметных дисциплин. Обучающийся получает возможность активно использовать приобретенный опыт в международном пространстве с перспективой на плодотворное взаимодействие, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды.

Библиографический список

1. Lersch R. Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. *Lernende Schule, Heft*. 2002; № 58: 13.
2. Чулова Ю.С. Кейс-метод как разновидность интерактивного метода обучения. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2016; № 51: 124 – 128.
3. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I – Gymnasium. *Moderne Fremdsprachen*. 2012: 8.
4. Singer K., Lehrer-Schüler-Konflikte gemeinsam regeln. *Unterrichtsstörungen und Erziehungsschwierigkeiten gewaltfrei bearbeiten-Konfliktfähigkeit lernen*. 2013: 21.
5. Berkel K. *Konflikttraining, Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. 10 Verlag. 2010: 23.

6. Carnevale C., Isak G., Ritt L., Truxa-Pirierros E., Zellinger S., Zisser B. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache. *Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. Graz: ÖSZ, 2012: 18.
7. Jurkowski S. *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel. 2010: 31.
8. Hasselhorn M. *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006: 15.
9. Johnson D.W. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*. 2007: 15 – 29.

References

1. Lersch R. Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. *Lernende Schule, Heft*. 2002; № 58: 13.
2. Chulova Yu.S. Kejs-metod kak raznovidnost' interaktivnogo metoda obucheniya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2016; № 51: 124 – 128.
3. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I – Gymnasium. *Moderne Fremdsprachen*. 2012: 8.
4. Singer K., Lehrer-Schüler-Konflikte gemeinsam regeln. *Unterrichtsstörungen und Erziehungsschwierigkeiten gewaltfrei bearbeiten-Konfliktfähigkeit lernen*. 2013: 21.
5. Berkel K. *Konflikttraining, Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. 10 Verlag. 2010: 23.
6. Carnevale C., Isak G., Ritt L., Truxa-Pirierros E., Zellinger S., Zisser B. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache. *Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. Graz: ÖSZ, 2012: 18.
7. Jurkowski S. *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel. 2010: 31.
8. Hasselhorn M. *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006: 15.
9. Johnson D.W. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*. 2007: 15 – 29.

Статья поступила в редакцию 19.01.21

УДК 355.231.42:355.4"188/192" DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-58-61

***Delvig N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: natad1313@yandex.ru*
***Korzh T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: korzhtatyana@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONCEPT OF OPERATIONAL TACTICAL NAVAL OFFICERS' TRAINING IN LATE 19 – EARLY 20 CENTURIES. The article represents the results of historical and pedagogical analysis of the operational tactical level Naval officers' training concept foundation and development in the late 19 – early 20 centuries. On the basis of studying native and foreign scientific, pedagogical, and publicist literature, the authors provided a comparative description of the operational level Naval officers' training system in Japan, Germany, and France in the context of significant military and political events that took place within the researched chronological period. Special attention is paid to the importance of interdisciplinary relations in the process of creating the unified system of training efficient officers in the Russian Empire military schools of various levels. The article substantiates the causal dependence of the quality of the Naval officers' training and the effectiveness of military campaigns. The reasoning and the conclusions on the quality of training the military personnel in Naval educational institutions are proved by the quotations of the progressive public Russian leaders (N. Klado, F. Dostoevsky, L. Tolstoy, M. Grulev, S. Vitte). On analyzing the academic programs, the advantages and disadvantages of professional and technical commanding officers' training were identified, the influence of military educational reforms on the professional component of their competence was determined. Taking into consideration the interdisciplinary specifics of Naval officers' training process, in the present article, the authors refer to a multidisciplinary approach, based on the principles and methods of various sciences: history, philosophy, sociology, psychology, pedagogy, cultural anthropology and military science. The authors' position is based on the analysis and synthesis of archival and published sources, which provided the opportunity to represent the scientifically actual information on the issue researched in the article.

Key words: **operational and tactical training, military art, Naval tactics, Naval officers training concept, higher military education.**

***Н.А. Дельвиг**, канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: natad1313@yandex.ru*
***Т.Н. Корж,** канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: korzhtatyana@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННО-МОРСКИХ ОФИЦЕРОВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧЕСКОГО УРОВНЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

В статье представлены результаты историко-педагогического анализа процесса формирования концепции подготовки военно-морских офицеров оперативно-тактического уровня в России в конце XIX – начале XX вв. В качестве результата изучения отечественной и зарубежной научной, педагогической, публицистической литературы авторы приводят сравнительную характеристику систем подготовки военно-морских офицеров оперативного уровня в Японии, Германии, Франции в контексте происходивших в пределах указанного хронологического периода значимых мировых военно-политических событий. Особое внимание уделяется вопросу значимости междисциплинарных связей в ходе создания единой системы подготовки квалифицированных офицеров в военно-учебных заведениях Российской империи различного уровня. В статье обоснована причинно-следственная зависимость качества подготовки военно-морских офицеров и результативности проведения военных кампаний. Рассуждения и выводы по вопросам качества обучения личного состава флота в военно-морских учебных заведениях подтверждаются цитатами представителей передовой общественности России (Н.Л. Кладо, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, М.В. Грулев, С.Ю. Витте). В результате анализа учебных программ выявлены преимущества и недостатки профессионально-технической подготовки офицеров командного уровня, обосновано влияние военно-образовательных реформ на профессиональную составляющую компетенции офицеров командного звена. Учитывая междисциплинарный характер процесса подготовки военно-морских офицеров, в данной статье авторы прибегают к использованию полидисциплинарного подхода, опираясь на принципы и методы различных дисциплин: истории, философии, социологии, психологии, педагогики, культурной антропологии и военной науки. Позиция авторов основана на анализе и синтезе архивных и опубликованных источников, что обеспечило возможность изложить научно проверенную фактологическую информацию по исследуемому в данной статье вопросу.

Ключевые слова: **оперативно-тактическая подготовка, военное искусство, тактика военно-морского флота, концепция подготовки военно-морских офицеров, высшее военное образование.**

Introduction. The period of the late 19th – early 20th centuries is characterized by the rapid development of weapons and military equipment, which became the strong basis for military art concept modernization, which couldn't but cause a significant impact on conducting the military operations and the war in general.

At that time, the Navy actively commissioned new types of ships (armored cruisers, destroyers, gunboats). Simultaneously the new kind of Naval forces – the submarine forces were in the process of its foundation. At the same time the shooting range of weapons was rapidly increasing which automatically expanded the maritime combat space and caused the necessity of diverse forces interaction.

All this required the fundamental changes in the naval officers' professional training system and bringing the Naval strategy and tactics to a scientific basis.

Unlike the Naval officers' training system, based on the practical skills primitive drilling, which proved to be effective in the 19th century, it became clear that it wouldn't be enough for training the efficient personnel capable to operate military equipment of an entirely new level. It became necessary to create a new theoretical platform and include the Naval tactics into the academic process as the basis for conducting military operations.

Objective. Thus the main objective of the present article is to represent the results of historical and pedagogical analysis of the national military educational concept evolution in the aspect of training the officers of commanding operational level. The authors pursued the aim of conducting the comparative pedagogical analysis comparing Russia with such countries as Japan, Germany and France under the reason of

considering these countries being the ones obtaining high military potential contesting the Russian Empire not only in militarization but also in creating the effective system of Higher Naval Education.

Theoretic basis and methodology. Researching the reasons of global changes in the sphere of military education, taking into consideration the multidisciplinary position expressed of the present article, it seems necessary to apply a set of methodological approaches using the principles and methods of various scientific areas the most significant of which should be historical, philosophic, sociological, pedagogical, cultural ones. Thus, the methodological basis of this article is: philosophy statements about the relationship of social development processes; social and historical aspects of the processes taking place in the Russian Empire at the end of the 19th - the beginning of the 20th centuries; the theory of military education development.

Materials and methods. While writing the present article the authors used the materials of the military and historical archives as well as of the authentic publicist literature of the researched period. The authors also referred to the memoirs of the representatives of both the Naval elite and the Russian outstanding intelligentsia of the 19th – the beginning of the 20th centuries. The quotations of such thinkers as N. Klado, F. Dostoevsky, L. Tolstoi, S. Vitte are widely used in order to improve the conclusions of the represented historical pedagogical research.

Analyzing the process of Higher Naval education evolution, taking into consideration the interdisciplinary specifics of the present research the scientific approach was based on using the compound representation of axiological, dialectic, comparative and other methods for studying the Naval education concept development in more details.

Discussion. The Navy has always played an important role in the life of the Russia, whose historical development is closely connected with continuous military struggle for expanding and fortifying its territory, as well as protecting its freedom and increasing its reputation in the international arena.

Over the centuries, the military theory was slowly turning into a separate scientific component, – the strategy, – in which there are two aspects: the first is devoted to the issues and the ways of conducting war actions, and the second one is dedicated to figuring out the war nature as a social phenomenon. Both aspects are undoubtedly interrelated, but, as far as the historical experience demonstrates the reality makes us rely on the first one, since the war has always required practical readiness of personnel and never forgave mistakes and procrastination in the context of preparing for it and conducting it spontaneously [1].

The history witnesses many examples of strategic mistakes. This is evidenced by the battles of the Crimean campaign (1855-56) and the Russo-Japanese war (1904-1905). The first of these was a pure underestimation example of both the military and psychological enemy potential, which was a consequence of the shallow officers' tactical training, starting from the academic stage of the Naval college.

Nicholas I was convinced in the Russian Empire invincibility. The desire of the Russian emperor to dominate in Europe was caused by successfully conducted military operations in the first half of the 19th century in the Caucasus, Central Asia and Turkey [2].

The outstanding Russian military theorist Nikolai Klado stood on the positions that in the search of the Naval art examples in a particular war, the combat conditions under which the military operations were conducted should never "escape" from the officers' attention. One of the main factors of successful leadership is the orderly and clearly set task, which requires the ability to think quickly and creatively, as well as to express the thoughts clearly and concisely.

At the borderline of the 19th – 20th centuries a new military conflict threatened the Russian Empire – the war between the Russian and Japanese empires for control of Manchuria and Korea, which, after a decades break, became the first war in which the latest weapons such as rapid-firing and long-range artillery, mortars, multi-charged rifles, machine guns, "self-propelled mines" (torpedoes), battleships, destroyers, submarines, telephones, telegraphs, radio and searchlights were represented as combat benefit for which it was necessary to develop a special methodological system for training both officers' and compliment as soon as possible, the creation of which had to be trusted to those who had not only practical combat experience, but also pedagogical talent [3].

Unfortunately, the possibility of the existence of such sciences as the Naval tactics and strategy was doubted and criticized by the majority of the most advanced members of commanding staff, and therefore the officers remained deeply indifferent to studying the scientific issues. In fact, "military equipment, which was rapidly improving from year to year, was given into the hands of militarily ignorant officers" [4, p. 7]. In addition, the situation with highly effective combat training was complicated by the rapid introduction of an entirely new generation of equipment.

By the beginning of the Russo-Japanese war, the new type of rapid-firing guns was introduced to the active troops, but, as General Staff Colonel Grulev wrote in his memoirs, "our gunners went to war, almost completely unaware of the new gun qualities" [5, p. 18].

The Commanding Staff hoped to obtain an easy victory, ready to win any battle not by being skillful, but by the number of soldiers sent into the battlefield. "Until now, the history of Russian wars has preserved the example of power and invincibility, but suddenly mournful lists appeared among this bright galaxy of victories and the Pacific squadron sad death is recorded as the first of them" [6, p. 3].

After the devastating Russo-Japanese war in Russia in October 1906, the article entitled "Some conclusions of the Shantung and Tsushima battles" was published in the "Kutlin" newspaper, in which one of the war actions participants, a Naval officer, said: "What is the use for the fleet and army to go deep into the wisdom of combat science, when in fact it is much more simple. Would Alexander Nevsky, Dmitry Donskoy, Peter the Great, A. Suvorov and the others have passed the exams even at the cadet school, not mentioning the General Staff Academy. But it was them who left behind the immortal examples of military art" [7, p. 6]. It's evident that, the author of the quotation was definitely the representative of that vast majority of military-men who completely rejected the possibility of bringing military tactics to a scientific basis and doubted the need to train military strategy and tactics in a military educational institution.

Trying to entirely change the mentality of the Russian commanders, Nikolai Klado continued to promote the idea of Higher military education, insisting that the main task of any military academy is its work on "turning the way of thinking in the military community into a single whole, as far as it's always difficult to fight. Not a single Commander in any kind of force, even on a separate ship, can foresee and dispose everything on his own – he must provide his subordinates with broad initiative... It is impossible to achieve this without unifying the military mentality" [7, p. 7].

An outstanding Russian literature classic F.M. Dostoevsky, being very far from the principles of combat organization once wrote: "Today, people are fighting not so much with weapons but with minds..." [8, p. 144].

One of the participants of the Russo-Japanese war, officer Kostenko stood up for military theorists' ideas. In his statement he clearly defined the objective of military personnel training the following way: "The contemporary sailor must think quickly. Muscles have lost their primary role. Without technical training and knowledge, a sailor is not able to cope with the weapons he is trusted with" [9, p. 62].

A critical analysis of military operations in the Far East clearly demonstrated that Russia was not prepared for the war, both on land and at sea. "Judging by this war, we can assume that we obviously forgot about transformation of things called the progress, in which everything – from small to great, from useful to useless, from good to evil – is constantly developing, producing some other forms, developing the evolution of nature" [6, p. 4].

In March 4, 1905 N. Klado published an article in "The New Times" newspaper headlined "Could the results of the Far East Naval war be foreseen?". In this article he sincerely confessed that the Naval Ministry had no wish at all to introduce the new subjects to the academic process, which led to a weak professional and technical readiness of the Russian officers in general.

Concerning this article, the famous Russian writer L.N. Tolstoy said: "Many people admire the war, while Klado writes that the reason for the Russian defeat is a reluctance to military education, contempt to military science" [10, p. 40]. N. Klado believed that at a positive stage of development "military science is an highly reliable and orderly knowledge of military phenomena in the context of its logical explanation or invariable order" [11, p. 220].

Moreover, the military sciences being the social ones should be attributed only by the knowledge of the spiritual human nature in war, while the military technical ones correspond to the technical sciences (separate military branches). A group of social military sciences, according to N. Klado consists of military art history, strategy, tactics and combat organization. "Military sciences are united according to their nature and purpose; according to the dominating element being distinctive only in application for these means" [11, p. 40]. N. Klado recognized no other methods of teaching the Navy tactics except from theory to practice. He considered the Naval game, which, in his opinion, was necessary to be started at the training stage in the Naval college, as the main element of the theory during training the Naval combat, strategy and tactics.

The idea of the strategic game was to play a conflict, which, depending on the objective, is either taken from real experience or fictitious. The Naval game is conducted in 3 stages:

1. Preparing for the game (dividing the participants into contesting parties; determining a potential area of combat operations; drawing up a general plan of war, using accurate data from directories, Naval directions and charts for imitating the Naval General Staff actions).

2. Conducting the war actions (comparing combat indexes, implementing the maneuvers).

3. Critical analysis (taking into consideration the level of participants' training as a main criteria – combat officers or Academy students).

Developing the Naval game methodology, N. Klado believed that the first stage is the most important for young officers or college cadets, when it is necessary to collect all information about the enemy forces, determine the area of operations, and take into consideration those facts that need strategic accounting. This stage is positive for the officers of primary positions.

As for training the operational-tactical degree Naval specialists, the final stage is the most important for them. Strategic analysis, statistics of losses and methods of eliminating the consequences were considered by Klado to be the direct duties of higher officers.

In addition, he was able to clearly demonstrate that for any war, one should carefully study not only the geopolitical features and military capabilities of a potential contestant, but also know his mentality. The fact that a certain national psychotype is built up while studying in the primary school as a mean of patriotic upbringing seems to be a real paradox.

Klado relied on the observations of the French Ministry of Education representative, J. Vellers, sent to Japan for researching the Japanese educational system special-

ties [12]. Visiting Japanese schools in 1903, J. Vellers noted that the pupils were highly interested in the arrangement of the railway, telephone, and telegraph.

In schools, gymnastics was the main subject, which indicated the importance of the physical culture for the future warrior. But along with gymnastics, the maximum number of lessons per week belonged to history and geography, which were taught in-details in order to awake the students' feelings of pride for their country and patriotic attitude to their homeland. National history was associated with the Holy Code of Moral. In one of the Japanese history textbooks it was mentioned: "history is a moral example in which there is not a single dark spot" [12, p. 7].

The opinion about the cultural and enlightenment level of the Japanese was rather debatable; it was said that "Japan is just pretending to be an educated and enlightened country, in fact its tastes are still barbaric, the concepts are still childish; although there is much positive and instructive in Japanese views and Japanese code, one cannot help but admit that Japan is still far from Europe" [13, p. 401].

Perhaps such commentaries made the Russians think of Japan as about the primitive nation and underestimate the enemy's military potential.

Nevertheless, whatever was said about the Japanese educational system, the undoubted advantage of their national pedagogic culture was the desire of the teachers to cultivate the respect and teach the younger generation to obey the elders, which shaped the character of the future warrior, because "seniority in Japan is of great importance, and unlike frivolous Frenchmen who say "l'age ne fait pas sage" (age is not a wisdom yet), the Japanese are firmly convinced that "age is the younger sister of wisdom" [14, p. 52].

The Japanese stuck to a totally different point of view on the quality of education in their country. During the events of the Russo-Japanese war, all the world famous newspapers discussed the problems of Russian failures in Japan. The Japanese spoke about this as well, praising the benefit to the Japanese government policy in the sphere of public education. "Little Japan, thanks to school and teachers, smashes Russia the Giant with its dark, multi-million male kingdom. Can we compare our soldier with the Russian one? The Japanese soldier is a true citizen who sincerely loves his country, he is perfectly aware of the reasons of war, he knows the position of the government and he completely agrees with it. Our soldier is smart, perfectly trained militarily, brave, quick-witted, skillful in navigating the chart, knows the rules of providing the first aid, conscious in hygiene and therefore is neat, is able to obey and die; all the orders, no matter how difficult they are, are carried out bravely and vigorously. The Russians expected to meet us, being suppressed by the upcoming difficulties of the war, escaping after their first attack, but we had never retreated and only advanced!" [15, p. 1]. That is how in one of the national newspapers the Japanese explained the reasons of the Russian defeat.

The Japanese accepted learning history as one of the primary subjects. They were positive to the fact that history really helps to awake the patriotic feelings.

In J. Vellers' memoirs about Japan "Le Japon d'aujourd-hui" (Japan today), the author focused on national psychology which, according to the basis of tactics and strategy, was considered to be one of the primary factors in making up a military plan of any campaign. J. Vellers said that the Japanese were deprived of religious feelings, they were not at all bothered by the thought of an afterlife, which potentially characterized them as a ruthless enemy. Since 1881, the Japanese began to look at the peoples of the West not as at the model, but with envy and as at the contestants determining "modern Japanese militarism as an element striving to connect the old concepts and the new views" [12, p. 10].

Reviewing the opinion about teaching the military history as one of the components of tactics and strategy in the cadet colleges of Russia, the leading teachers emphasized the importance of teaching the subjects orderly, which would positively affect making the character; in a textbook of military history there should be the tasks not only for cramming, but also the creative ones for understanding the past for the sake of estimating the present. The German philosopher I. Gerder stated: "We do not learn for school, but for life," which is the undeniable basis of military pedagogical science [16].

In general, teaching history is effective if it is based on the following concept: stating the facts, their analysis, the explanation of reasons and consequences. The idea of using the principle of individual approach to each student.

The events of the Russo-Japanese war convinced the Military Ministry representatives that teaching history both in the cadet colleges and Naval academy should have the same methodology.

The question of the content and quality of teaching the Naval history course in the cadet colleges and Naval schools has repeatedly been raised at St. Petersburg Naval Community assemblies, which by 1909 comprised 33 members – the representatives of Russian military, scientific and pedagogic society.

At the assembly held on March 9 and 16, 1909, the questions of new methods of teaching Naval history, tactics and strategy were once again discussed.

The historical similarities analysis and consequence of events, – the military conflicts preconditions, – clearly pointed to the existence of a potential threat – the beginning of war in the Far East, as some representatives of the Naval intelligentsia repeatedly informed the Russian government about. This position was supported by Grand Duke Alexander Romanov, who also foresaw the inevitable military conflict with Japan. "Our fleet is much weaker than the Japanese one, not to mention the fact that the ships of the Japanese fleet have up to 100 large-caliber rapid-firing guns, and our squadron does not have a single rapid-firing gun. The main element of modern combat ships is speed and rapid-fire artillery, our squadron does not possess these elements" [17, p. 81].

N. Klado, unlike A. Romanov described conducting combat operations from some certain philosophical positions. "When people invented gunpowder, they thought that there would be no wars any more" [4, p. 7].

However, the gunpowder invention just led to changing the tactics, to a combat and social revolution. Crimean campaign became an example of it – the era of serious technical changes, artillery updates, innovations in the sphere of building fortifications, as well as inventing the underwater telegraph, which for the first time in the military history was used in Crimea.

At the beginning of the 20th century, the method of counting the statistics of losses was introduced into military science, after what it became obvious that " improving the weapons and its destructive power just affects the tactics, but does not increase the statistics of losses" [4, p. 7].

Publishing their thoughts on the pages of popular Russian newspapers, the supporters of introducing tactics and strategy into the academic process bitterly stated the fact that "even now we don't want to know any statistics and historical experience and don't recognize the Naval tactics, strategy, or anything at all would seem to be scientific" [4, p. 8].

Analyzing the consequences of the Russo-Japanese campaign, the participant in the events A. Lehman stated that "it is necessary to have a reliable Navy, controlled by a strong smart feast guided by the officers who know and most importantly love their difficult and dangerous profession, who know their yellow [Japanese] contestants well not by just their appearance, but by their lifestyle, mentality, religion, who know all the yellow waters nooks and who love this distant and often hostile eastern coast as strong as their own Motherland" [6, p. 4].

Indeed, Russia estimated the war with Japan as "just a colonial war" [18, p. 18], but it should have served as a good strategic lesson for entire Russia. It was necessary to learn how to analyze the reasons of defeat adequately, learn lessons for the future, and prevent those events of turning into oblivion. As one of the prominent Russian shipbuilders, public and political leader M.I. Kazi mentioned "you can't reject the benefits of the printing machine, just because it can be used for printing unquotable papers" [19, p. 96].

After the Russo-Japanese war, it became important to take up the Navy moral and material revival. Russia paid the price for neglecting the operational-tactical training of military specialists. The unwillingness of only one state to conduct a war does not guarantee peace. Therefore, there should be a boost to bringing through smart educational reforms in the military sphere, because when undertaking the certain reform, it is necessary to identify educational process disadvantages and possible ways to eliminate them.

In 1902, N. Klado worked out the project of increasing the Naval officers' training. Of course, this demanded certain financial expenses, he considered them to be comparable with one destroyer commissioning price, and the annual maintenance of the Naval Academy would be equal to the cost of its annual voyage. If the question of the Academy was solved positively, it had been logical to separate it from the cadet colleges.

Carrying out the Higher Naval education reform, the following issues had to be discussed by the specialized Academic Board:

1. Did the Russo-Japanese war demonstrate an insufficient level of education among the personnel, especially among the tactical officers? If so, is it really necessary to refuse the idea of arranging the specialized classes for operational-tactical training and to establish a separate educational institution?

2. According to which of the two proposed ways should the Russian fleet be developed: French or German?

In the second half of the 19th – early 20th centuries Germany stood on the positions that the army would be significantly increased in the number of compliment and, most importantly, in its defense capability. If the representatives of the ruling classes fall under the general obligatory military service, the quality and the effectiveness of combat training will increase because before the regular troops were staffed only by illiterate representatives of the poorest classes [20].

In Germany, especially in the second half of the 19th century, high requirements were applied to officers' positions. After the Vienna Congress, it was decided to make the officers' staff commissioned both by the representatives of the nobility and the bourgeoisie, without establishing any class barriers. At the same time, the Prussian military reformer, General G. Scharnhorst, rejected the idea of replacing the age criteria by the educational one. In the social hierarchy, the Prussian officer, despite having quite a modest salary, held a high social reputation, proving that all officers were equal.

After 20 years of service, officers had to pass through the procedure of the so-called certification. Having passed it successfully, the officers could be introduced for being appointed to commanding positions; if otherwise the officer was enlisted in his rank to the reserve staff.

The military policy pursued by the French government was totally different from the German system. The French believed that the army couldn't exist without uniting military and spiritual culture, and the power of the army of any state directly depends on its personnel cultural level. All this led to originating the so-called of French military culture phenomenon, which meant acquiring the detailed knowledge about the war in its broadest context, and also formed the ability of the army to apply the achievements

of domestic and world science and culture to carry out the tasks according to its purpose effectively.

The French distinguished the following main components of military culture:

- political culture;
- commanding and executive culture;
- disciplinary culture;
- staff and military-technical culture;
- the culture of military personnel relations.

A historical analysis of military campaigns indicates that it is ideological and political culture that helps to fortify the ideas of national patriotism and national identity as well. In the Russian army it is the faith that is an important component. The Orthodox church has always supported, united, inspired the people to fight during the enemy invasions on Russia. It was the community of the Orthodox Christian faith that played a leading role in protecting the Russian land from the invasions of the Poles and Swedes, the Teutons and Napoleon.

The ethic side of military culture is closely connected with the spiritual image of society but at the same time has a specific character. Spiritually the army is a significant social layer, the image of which is very difficult to be changed by the commanders since it is built in to the subconscious of military personnel [21].

French admiral E. Fournier, commenting on the issues of military moral, stuck to the position that the main indicator of military culture level is the way the warriors defended their Motherland with minimum losses, efforts and time. Thus, this component is the criteria to judge on the cultural condition of the army and the nation as a whole.

The academic military service and reforms are closely related, and therefore should be carried out strictly parallel. Educational reform is the most important one, which is worth to contribute money to, in particular, to organize educational and pedagogical activities to improve the quality of personnel knowledge.

There is no doubt that during the Russo-Japanese war, Russia paid a penalty for its mistake thinking that Higher military education was quite good, while comparatively poor Japan found the financial funds to train its officers abroad. In addition, our libraries were short of specialized maritime literature. The activities of educational institutions were not standardized by the Scientific Committee. This ruling organ existed until the 1890s, after which the academic duties and responsibilities were transferred to the Educational Committee and the Naval department of the Main Naval Headquarters, which in a very formal way was granted the status of scientific.

The main question was still what and how to teach. In order to answer this question correctly, the program of officers' classes and Naval colleges had to be brought into strict compliance.

The next point within the upcoming reforms was the question of whether transformations of Higher Naval education were inevitable, because it could only be obtained at Nikolaev Naval Academy. An officer having Higher military education is a person who knows the theory of strategy, tactics, Naval history. But at the end of the 20th century in Russia practice still dominated over theory.

Speaking about the historical lessons, the greatest thinkers of the late 19th – early 20th centuries, being realistic, promoted the idea of a historical analysis of military events, creating an entirely new military pedagogical direction – the strategy and tactics of Naval affairs based on the scientific past and present substantiation. One of the analytical articles claimed: "Glorifying Sinop, we came to Tsushima" [21, p. 23], thereby emphasizing the importance of an efficient analysis of historical lessons, which had to be taught at the stage of secondary military education. This principle was to be used while creating the Naval strategy theory. The new effective types of weapons and equipment introduction, the combat effectiveness of the armed forces were rapidly increasing, which gave the way to solving more complex tactical, operational and strategic tasks and preceded the necessity to improve the quality of officers' training.

Conclusions. The analysis of military historical events once again made both military theorists and practitioners think about the need to demonstrate their skills not only in case of the imminent military threat, but also in peacetime, because it doesn't cheapen the importance of the past war, but on the contrary – in such a way one gains the assurance in the actuality of the views, having passed through hard war experience; and what is more important – become respected in doing the job in peacetime getting assured how fruitful it is.

Библиографический список

1. Гусева О.Г. Эволюция взглядов военных мыслителей России на войну как общественное явление (последняя четверть XIX – первая четверть XX века): Диссертация … кандидата исторических наук. Москва, 2003.
2. Ponting C. *The Crimean War: The Truth Behind the Myth.* Random House. London, 2004.
3. Ransel D. *Pre-Reform Russia: 1801 – 1855.* Oxford, UK, 2011.
4. Кладо Н.Л. Русско-японская война. *Новое время.* 1904; № 10081: 7 – 11.
5. Грулев М.В. *Записки генерала-еврея*. Москва: Кучково поле; Гиперборея, 2007.
6. Леман А. О морских корпусах. *Севастопольский вестник.* 1905; № 22 (432): 3 – 4.
7. Ветер А.А. Заметки о Николае Кладо. Трагедия военной мысли. *Литературная Россия.* 2002; № 28: 4 – 8. Available at: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/24430/ogl.shtml
8. Достоевский Ф.М. *Дневник писателя за 1876 г. Ф. М. Достоевского*. Санкт-Петербург: Тип. В.В. Оболенского, 1877.
9. Костенко В.П. *На «Орле» в Цусиме*. Ленинград: Судпромгиз, 1955.
10. Маковицкий Д.П. *У Толстого, 1904 – 1910: «Яснополянские записки» Д.П. Маковицкого*: в 4 кн. Москва: Наука, 1979.
11. Кладо Н.Л. *Введение в курс военно-морского искусства*. Санкт-Петербург, 1909.
12. Велерс Ж. Современная Япония. Школы и просвещение. *Новое время.* 1904; № 10049: 7 – 11.
13. Esthus R. Nicholas II and the Russo-Japanese War. *Russian Review*. 1981; № 4 (40): 396 – 411. Available at: http://www.jstor.org/stable/129919
14. Nish I. *The origins of the Russo-Japanese war.* Longman, London-New York, 1985.
15. Гаспринский И.Б. Японская газета. *Переводчик.* 1905; № 22: 1.
16. Wells D. *The Russo-Japanese war in cultural perspective, 1904– 1905.* St. Martin's Pres. New York, 1999.
17. *Письма и доклады великого князя Александра Михайловича императору Николаю II (1889 – 1917)*. Москва: Кучково поле, 2016.
18. Wolff D. *The Russo-Japanese war in global perspective. World War Zero.* Leiden, Biggleswade, 2006.
19. Щеглов Л. О морских реформах. *Морской сборник.* 1909; № 2: 91 – 101.
20. Streich P. Information, Commitment, and the Russo-Japanese War of 1904 – 1905. *Foreign Policy Analysis*. 2016; № 4 (12): 489 – 511. Available at: https: // doi.org/10.1111/fpa.12
21. Кладо Н.Л. *Очерки мировой войны*. Петроград: издание редакции «Морской сборник», 1919.

References

1. Guseva O.G. `Evolyuciya vzglyadov voennyh myslitelej Rossii na vojnu kak obschestvennoe yavlenie (poslednyaya chetvert' XIX – pervaya chetvert' XX veka): Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2003.
2. Ponting C. *The Crimean War: The Truth Behind the Myth.* Random House. London, 2004.
3. Ransel D. *Pre-Reform Russia: 1801 – 1855.* Oxford, UK, 2011.
4. Klado N.L. Russko-yaponskaya vojna. *Novoe vremya.* 1904; № 10081: 7 – 11.
5. Grulev M.V. *Zapiski generala-evreya*. Moskva: Kuchkovo pole; Giperboreya, 2007.
6. Leman A. O morskih korpusah. *Sevastopol'skij vestnik*. 1905; № 22 (432): 3 – 4.
7. Veter A.A. Zametki o Nikolae Klado. Tragediya voennoj mysli. *Literaturnaya Rossiya.* 2002; № 28: 4 – 8. Available at: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/24430/ogl.shtml
8. Dostoevskij F.M. *Dnevnik pisatelya za 1876 g. F. M. Dostoevskogo*. Sankt-Peterburg: Tip. V.V. Obolenskogo, 1877.
9. Kostenko V.P. *Na «Orle» v Cusime*. Leningrad: Sudpromgiz, 1955.
10. Makovickij D.P. *U Tolstogo, 1904 – 1910: "Yasnopolyanskie zapiski" D.P. Makovickogo*: v 4 kn. Moskva: Nauka, 1979.
11. Klado N.L. *Vvedenie v kurs voenno-morskogo iskusstva*. Sankt-Peterburg, 1909.
12. Velers Zh. Sovremennaya Yaponiya. Shkoly i prosveschenie. *Novoe vremya.* 1904; № 10049: 7 – 11.
13. Esthus R. Nicholas II and the Russo-Japanese War. *Russian Review*. 1981; № 4 (40): 396 – 411. Available at: http://www.jstor.org/stable/129919
14. Nish I. The origins of the Russo-Japanese war. Longman, London-New York, 1985.
15. Gasprinskij I.B. Yaponskaya gazeta. *Perevodchik.* 1905; № 22: 1.
16. 'Wells D. The Russo-Japanese war in cultural perspective, 1904 1905. St. Martins Pres. New York, 1999.
17. *Pis'ma i doklady velikogo knyazya Aleksandra Mihajlovicha imperatoru Nikolayu II (1889 – 1917)*. Moskva: Kuchkovo pole, 2016.
18. Wolff D. *The Russo-Japanese war in global perspective. World War Zero.* Leiden, Biggleswade, 2006.
19. Scheglov L. O morskih reformah. *Morskoj sbornik*. 1909; № 2: 91 – 101.
20. Streich P. Information, Commitment, and the Russo-Japanese War of 1904 – 1905. *Foreign Policy Analysis*. 2016; № 4 (12): 489 – 511. Available at: https: // doi.org/10.1111/fpa.12
21. Klado N.L. *Ocherki mirovoj vojny*. Petrograd: izdanie redakcii «Morskoj sbornik», 1919.

Статья поступила в редакцию 17.01.21

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-62-63

Levchenko A.A., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
Kalinin S.V., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*

FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING POLICE OFFICERS TO PROVIDE PERSONAL SAFETY WHEN PERFORMING OFFICIAL TASKS. The article substantiates the relevance of accounting in modern conditions of foreign experience in ensuring the personal safety of police officers. The content of the personal security doctrine adopted in the EU countries is considered. The analysis of social and technical support of law enforcement is given. The experience of foreign educational institutions and courses on the formation of the readiness of police officers to ensure personal safety in the performance of official tasks, taking into account the specifics of the activities of various departments and police services, is presented. The features of actions and relations of police officers with citizens in conflict situations are revealed. The main directions of professional training of police officers to ensure their personal safety, such as tactical, fire, physical, technical and psychological, have been identified.

Key words: **personal security, police officers, professional training, law enforcement, foreign experience.**

А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
С.В. Калинин, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ

В статье обосновывается актуальность учета в современных условиях зарубежного опыта обеспечения личной безопасности сотрудников полиции. Рассматривается содержание доктрины личной безопасности, принятой в странах Евросоюза. Дан анализ социального и технического обеспечения правоохранительной деятельности. Приводится опыт работы иностранных образовательных учреждений и курсов по формированию готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных задач с учетом специфики деятельности различных отделов и служб полиции. Раскрыты особенности действий и отношений сотрудников полиции с гражданами в конфликтных ситуациях. Выявлены основные направления профессиональной подготовки сотрудников полиции по обеспечению их личной безопасности, такие как тактическая, огневая, физическая, техническая и психологическая.

Ключевые слова: **личная безопасность, сотрудники полиции, профессиональная подготовка, правоохранительная деятельность, зарубежный опыт.**

Вхождение России в мировое международное сообщество и проводимые реформы в соответствии с международными принципами и стандартами вызывают потребность в обмене опытом по различным областям деятельности, в том числе правоохранительной. Обеспечение личной безопасности сотрудников полиции при выполнении ими служебных обязанностей выделяется в одну из важных и своевременных задач в системе их профессиональной подготовки.

В современных условиях проблема обеспечения личной безопасности сотрудников полиции приобретает особую остроту в связи с возрастанием как физических, так и психологических рисков для их здоровья и жизни при решении задач правоохранительной деятельности. В процессе обучения сотрудников полиции тактике и методам обеспечения личной безопасности существенное значение приобретает учет зарубежного опыта, что подчеркивает актуальность данной работы.

Раскрытию зарубежного опыта подготовки сотрудников полиции посвящено значительное количество исследований (Буданов А.В., Шевченко И.А., Беженцев А.А., Тихонович М.И., Чурсин О.А.). Методика подготовки к обеспечению личной безопасности по опыту зарубежных странах представлена в работах Цветова С.В., Полушкина М.Ю., Колмыкова С.Н., Михеева И.А. Условия работы, социальные гарантии сотрудников полиции, а также критерии и механизмы оценки деятельности правоохранительных органов за рубежом освещены Быковской Ю.В., Селина Б.Н., Зуевой А.С.

Исследования, посвященные раскрытию опыта обучения сотрудников полиции, в основном концентрируют свое внимание на отдельных направлениях, например на работе дорожной полиции, или отдельных видах подготовки, в частности огневой. В то же время в большинстве работ нет комплексного анализа особенностей подготовки сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в образовательных организациях зарубежных стран.

Цель работы – обобщить зарубежный опыт профессиональной подготовки сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных задач.

Решение этой задачи носит системный характер и включает организационные, тактические, технические, психологические и социальные мероприятия, способствующие обеспечению сохранения здоровья и жизни сотрудников полиции при условии поддержания высокого уровня эффективности профессиональной деятельности.

С точки зрения комплексного похода существенный интерес представляет рассмотрение специальной доктрины обеспечения личной безопасности сотрудников полиции, принятой во всех европейских странах. По мнению многих зарубежных экспертов, она оказала положительное влияние на эффективность выполнения задач в правоохранительной сфере деятельности [1, с. 126]. Это связано, прежде всего, с тем, что включение в постановку задач по обеспечению правопорядка и общественной безопасности перед полицией ставится задача, направленная на обеспечение личной безопасности, что существенно повышает мотивацию профессиональной деятельности. Реализация доктрины личной безопасности предусматривает реализацию конкретных направлений в подготовке сотрудников, эти направления включают тактическую, физическую, огневую, психологическую и техническую подготовку [2, с. 90].

Для повышения эффективности решения данной задачи осуществляется синергетический подход, который реализует парадигму самоорганизации, предполагающей повышение внутренней мотивации на профессиональную деятельность, реализующей цель образования как преобразование человека из самоорганизующейся системы в саморазвивающуюся [3, с. 20]. Отклонения от нормативных показателей в сфере личностно-профессионального развития автоматически ведут к увольнению, причем проверки фактического состояния физического развития и психического состояния проходят периодически в виде тестов и сдачи нормативных показателей [4, с. 54].

Одним из направлений, способствующим повысить личную безопасность, следует выделить социальное и психологическое обеспечение сотрудников полиции в процессе их службы. Например, это реализация следующих общенациональных программ: компенсация при кредитовании частного жилья, государственное страхование детей и членов семей сотрудника правоохранительных органов, функционирование различных благотворительных фондов и инвестирование через рынок ценных бумаг [5, с. 41].

Сотрудники полиции регулярно проходят курсы повышения квалификации, которые организуются по конкретным специальностям и имеют специализированные программы по обеспечению личной безопасности для различных кризисных ситуаций. Аналогичные курсы проходят сотрудники полиции в России, где также уделяется внимание обеспечению личной безопасности. В начале обучения отрабатываются общие вопросы, а затем по специализациям, после полугодового обучения с сотрудниками проводится тестирование, где проверяются остаточные знания и навыки.

При организации практических занятий учитывается, что в основном потери среди сотрудников происходят при противодействии вооруженным преступникам и контроле за безопасностью дорожного движения на крупных магистралях. В качестве причин потерь выделяется то, что критические ситуации случаются не так часто, отработанные навыки притупляются, бдительность снижается, а также недостаточно анализируется и учитывается вероятность таких социальных чрезвычайных ситуаций, как терроризм и экстремизм [6, с. 199].

Для обеспечения личной безопасности сотрудников при несении службы на транспорте отрабатываются специальные навыки, а также применяются разнообразные технические средства. К применяемым средствам визуализации относятся: световое оборудование служебного транспорта, специальные светоотражающие средства и одежда сотрудников, мобильные проблесковые фонари на опасных участках дорог, светящиеся предупредительные надписи.

Существенное внимание в обеспечении личной безопасности при организации несения службы дорожного движения уделяется отработке

слаженности действий сотрудников полиции в составе нарядов и их психологической совместимости. Контроль транспортных средств всегда производится как минимум двумя полицейскими, а при подозрении в совершении преступлений – несколькими группами и выделением резерва. Один из полицейских выполняет функцию проверяющего, второй – страхующего по конкретным алгоритмам для различных типовых ситуаций, это, как правило, происходит после годичной совместной работы. К обязательным мерам по обеспечению личной безопасности относятся инструктивные и подготовительные действия, они всегда предшествуют выходу на службу, включают проверку средств связи, оружия, экипировки, а также исправность спецтранспорта [7, с. 221].

В подготовке сотрудника полиции достаточно серьезное внимание уделяется отработке коммуникативных способностей. Сотрудник полиции продумывает и отрабатывает свою речь в разных условиях и разных вариантах реагирования на правонарушения. На тренинговых занятиях отрабатываются варианты решений по ведению переговоров с различными типами нарушителей с учетом их возможных реакций. С целью обеспечения личной безопасности сотрудников полиции активно внедряются новые технологии, которые помогают сотрудникам поддерживать ситуационную осведомленность и безопасность. Ситуационная осведомленность – это главный инструмент обеспечения безопасности, которая складывается из нескольких составляющих: знание оперативной обстановки в целом и постоянное уведомление о ее изменениях; дисциплина и привычка сотрудников постоянно отслеживать обстановку вокруг себя; учитывать моменты особой уязвимости.

В различных зарубежных странах имеются специфические особенности обеспечения личной безопасности сотрудников правоохранительных по применению оружия. Например, американскому полицейскому предоставлены самые широкие права, основанием применению оружия и спецсредств может служить только подозрение в совершении преступления, а в отдельных случаях и невыполнение требований полицейского. В качестве последствий следует отметить, что такой круг полномочий сотрудников правоохранительных органов в США приводит к многочисленным недовольствам. Так как нередки случая применения огнестрельного оружия в отношении лиц, которые не понимали, что от них требовали сотрудники полиции в связи с незнанием английского языка или же просто принимали одно неловкое движение подозреваемого за угрозы. В странах Евросоюза меры по личной безопасности при применении оружия отличаются от США. Например, при осуществлении своих функций, несмотря на то, что лицо, к примеру, является правонарушителем, все равно особое внимание уделяется основным правам человека. В качестве последствий следует отметить, что правой статус, который носит сотрудник полиции стран Европы, недостаточно их обезопасит, так как у них много нюансов, связанных с правами человека, что может побудить к злоупотреблению правом со стороны правонарушителей.

Считается, что ситуация особой уязвимости создается во время оформления отчета об инцидентах или других документов, и для снятия этого фактора предлагается использовать высокие технологические средства, например, такие как: 1) современные планшеты с клавиатурой, расположенной под таким углом, чтобы сотрудник полиции боковым зрением мог отследить обстановку вокруг, не ограничивая себе обзор; 2) голосовой редактор, с помощью которого составляется отчет об инциденте без задействования клавиатуры и рук; 3) виртуальные датчики и геологолокационные системы, которые идентифицируют личность или автомобиль; 4) программное обеспечение, позволяющее в реальном режиме времени отслеживать оперативную обстановку [8, с. 71].

Американские полицейские вообще не пишут документы от руки, они все печатают, а в перспективе будут только надиктовывать на голосовой редактор, что даст возможность не отвлекаться и постоянно следить за обстановкой. Обучение сотрудников полиции обеспечению личной безопасности в зарубежных странах выделено в отдельную дисциплину и является обязательной частью подготовки на всех этапах службы и при прохождении стажировок и курсов повышения квалификации.

Для повышения внутренней мотивации на занятиях подчеркивается, что в обеспечении личной безопасности сотрудников полиции основная роль отводится самому сотруднику. Согласно этой концепции, сотрудника, у которого достаточный уровень сформированности личной безопасности, отличает следующее: высокий уровень профессиональной подготовленности; умелое владение оружием и спецсредствами в соответствии с установленными правовыми нормами; хорошая физическая подготовленность; способность осуществлять психологическую саморегуляцию; обладать стрессоустойчивостью, готовностью действовать решительно и смело; эффективно работать в команде при выполнении служебных задач; высокие нравственные качества, гуманизм и социальная ответственность.

В содержании всех программ, развивающих готовность сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности, можно выделить следующие основные задачи: формирование знаний в области рисков и опасностей, связанных с правоохранительной деятельностью; воспитание профессиональных и психологических качеств, повышающих устойчивость к стрессовым ситуациям; отработка приемов работы в команде, обеспечивающих повышение эффективности выполнения профессиональных задач и личную безопасность каждого сотрудника полиции. Профессиональная подготовка сотрудников полиции проводится согласно принятым в Доктрине безопасности направлением, отраженным в концепции, имеющей условное название «Звезда выживания», согласно которой в качестве основных направлений подготовки выделяют тактическую, огневую, физическую, техническую и психологическую.

Таким образом, в статье раскрыты особенности организации, условия работы, специфика подготовки, техническое оснащение обеспечения личной безопасности сотрудников полиции в различных видах правоохранительной деятельности на основе анализа опыта зарубежных стран.

Библиографический список

1. Буданов А.В. *Педагогика личной безопасности сотрудников органов внутренних дел (на опыте профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов США и России)*. Москва: Академия МВД России, 1996.
2. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личную безопасность сотрудников правоохранительных органов при выполнении служебных обязанностей. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; № 18-2: 89 – 91.
3. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул, 2000; № 2: 20.
4. Быковская Ю.В. Критерии оценки эффективности деятельности полиции зарубежных стран. *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2014; Т. 10, № 11 (248): 51 – 64.
5. Селин Б.Н. Условия работы и социальные гарантии оперативных сотрудников правоохранительных органов в Англии и Уэльсе. *Вестник Белгородского юридического института МВД России*. 2006; № 35.
6. Левченко А.А., Федулов Б.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и их влияние на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России. 2016; Ч. 2.
7. Цветов С.В., Полушкин М.Ю., Колмыков С.Н., Михеев И.А. Зарубежный опыт обучения сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности. *Аллея науки*. Научно-практический электронный журнал. 2017; № 16. Available at: Alley-science.ru
8. Шевченко И.А., Беженцев А.А. Зарубежный опыт обеспечения служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов и возможности его использования в органах внутренних дел. *Вестник Московского университета МВД России*. 2018; № 6: 253 – 260.

References

1. Budanov A.V. *Pedagogika lichnoj bezopasnosti sotrudnikov organov vnutrennih del (na opyte professional'nogo obucheniya sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov SShA i Rossii)*. Moskva: Akademiya MVD Rossii, 1996.
2. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij, obespechivayuschih lichnuyu bezopasnost' sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov pri vypolnenii sluzhebnyh obyazannostej. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; № 18-2: 89 – 91.
3. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. Barnaul, 2000; № 2: 20.
4. Bykovskaya Yu.V. Kriterii ocenki `effektivnosti deyatel'nosti policii zarubezhnyh stran. *Nacional'nye interesy: prioritety i bezopasnost'*. 2014; T. 10, № 11 (248): 51 – 64.
5. Selin B.N. Usloviya raboty i social'nye garantii operativnyh sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v Anglii i U`el'se. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2006; № 35.
6. Levchenko A.A., Fedulov B.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i ih vliyanie na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii. 2016; Ch. 2.
7. Cvetov S.V., Polushkin M.Yu., Kolmykov S.N., Miheev I.A. Zarubezhnyj opyt obucheniya sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov taktike i metodam obespecheniya lichnoj bezopasnosti. *Alleya nauki*. Nauchno-prakticheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № 16. Available at: Alley-science.ru
8. Shevchenko I.A., Bezhencev A.A. Zarubezhnyj opyt obespecheniya sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i vozmozhnosti ego ispol'zovaniya v organah vnutrennih del. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 6: 253 – 260.

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-64-66

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*

PREPARING POLICE OFFICERS FOR PROFESSIONAL TASKS IN "THE SAFE CITY" SYSTEM. The article substantiates the relevance of improving the professional training of police officers to work in "The Safe City" system. An analysis is given of information, hardware and software, organizational measures that ensure law and order and public safety, as well as video and technical protection of various objects. The content of the "Security Concept" in the urban environment is revealed, the main tasks for the internal affairs bodies are determined, the system's potential to ensure the tasks of law enforcement in the cities of Altai Krai is highlighted. An integrated approach to professional training of police officers has been substantiated. Methodological recommendations for improving the educational process when training police officers to work in "The Safe City" system are proposed, and promising directions for the development of this system are identified.

Key words: **"The Safe City" system, software and information complex, public security management, police officers, professional training, integrated approach.**

В.А. Морозов, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ «БЕЗОПАСНЫЙ ГОРОД»

В статье обосновывается актуальность совершенствования профессиональной подготовки сотрудников полиции к работе в системе «Безопасный город». Дан анализ информационным, аппаратным и программным средствам, организационным мероприятиям, обеспечивающим правопорядок и общественную безопасность, а также видео- и техническую охрану различных объектов. Раскрывается содержание «Концепция безопасности» в городской среде, определены основные задачи для органов внутренних дел, выделены возможности системы по обеспечению задач правоохранительной деятельности в городах Алтайского края. Обоснован комплексный подход к профессиональному обучению сотрудников полиции. Предложены методические рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса при подготовке сотрудников полиции к работе в системе «Безопасный город», а также выявлены перспективные направления развития этой системы.

Ключевые слова: **система «Безопасный город», программно-информационный комплекс, управление общественной безопасностью, сотрудники полиции, профессиональное обучение, комплексный подход.**

В современных условиях возрастают требования к функциональному наполнению систем безопасности городской среды обитания и необходимости единого системного подхода к управлению общественной безопасностью различными службами, в том числе обеспечивающими общественную безопасность и правопорядок. В качестве такой системы выступает программно-информационный комплекс «Безопасный город», внедряемый сегодня на уровне муниципальных образований Российской Федерации. Его реализация включает различные сложные технологические, информационные и организационные мероприятия, которые должны осуществлять сотрудники полиции, такое положение дел вызывает потребность в их специальной подготовке, что определяет актуальность данной работы.

Каждый крупный город имеет сложную инфраструктуру, и в нем ежедневно происходят чрезвычайные ситуации, это аварии на различных объектах, автотранспорте, возгорания, различные правонарушения и т.д. В этих условиях значительная роль в обеспечении общественного порядка и безопасности принадлежит органам внутренних дел, которые в соответствии с Конституцией РФ призваны защищать права и свободы граждан, обеспечивать законность, правопорядок и общественную безопасность в условиях различных социальных чрезвычайных ситуаций [1, с. 198].

Городская инфраструктура включает различные системы жизнеобеспечения: обеспечение электроэнергией, водоснабжением, транспортом, связью, телекоммуникациями, правоохранительную деятельность и многие другие, которые должны реализовать возложенные на них обязанности в тесном взаимодействии. Все это вызывает потребность в комплексной автоматизации процессами управления. В связи с этим согласно Государственной программе РФ «Защита населения и территорий от чрезвычайных ситуаций» разработан и внедряется программно-аппаратный комплекс «Безопасный город».

В нормативных документах [2, с. 6] и в ряде литературных источников раскрываются проблемы, содержание, цели, задачи и методики по внедрению программно-аппаратного комплекса «Безопасный город» (В.С. Кириенко, А.В. Кучерявых, Ю.И. Торгашин, А.А. Рыженко, Н.В. Филатов и др.), в то же время проблема подготовки сотрудников полиции к работе в этой системе в существующих публикациях практически не освещается. В этой связи, цель работы – обобщить особенности функционирования и выработать предложения по совершенствованию процесса подготовки сотрудников полиции к работе в системе «Безопасный город».

Анализ Концепции обеспечения безопасности в городской среде свидетельствует, что она достаточно новая, содержательно включает в себя информационные, аппаратные и программные средства, а также организационные мероприятия, обеспечивающие видео- и техническую охрану различных объектов, контроль за дорожным движениям, обеспечением правопорядка, работу жилищно-коммунальных служб и т.д. Существенной ее особенностью является автоматизация всех управленческих процессов городских служб и, в частности, подразделений общественной безопасности и охраны правопорядка.

Данная система предназначена для осуществления контроля за основными системами жизнеобеспечения города и представления оперативной информации в реальном масштабе времени во все заинтересованные центры управления городскими службами. Возможности данного комплекса позволяют получать, систематизировать и анализировать данные от различных источников с последующим обеспечением принятия оптимальных управленческих решений, направленных на выполнение конкретных профессиональных задач.

В качестве основных задач программно-информационного комплекса «Безопасный город» можно выделить следующие:

– обеспечение данными всех систем контроля о состоянии аварийной, охранной, пожарной сигнализации;

– осуществление контроля за состоянием правопорядка на улицах, объектах, подлежащих охране в реальном масштабе времени и круглосуточно;

– проведение видеосъемок и аудиозаписей с контролируемой местности, архивирование и хранение полученной информации;

– контроль за расходом средств в системе учета городских ресурсов.

Программно-информационный комплекс «Безопасный город» решает следующие задачи:

1. Оповещение всех дежурных служб города при возникновении чрезвычайных ситуаций с выдачей всей информации и видеосюжета с места происшествия.

2. Реализация возможности осуществления голосовой связи населения с дежурными нарядами и отделами полиции для вызова и оказания экстренной помощи.

3. Получение в реальном масштабе времени информации со всех средств наблюдения о работе городских служб жизнеобеспечения.

4. Анализ оперативной информации при расследовании преступлений по «горячим следам» по восстановлению видеозаписей.

5. Автоматизация принятия управленческих решений, направленных на выполнение служебных задач в правоохранительной деятельности.

6. Установление номеров телефонов подозреваемых лиц в местах проведения массовых мероприятий и в торгово-развлекательных центрах.

Реализация возможностей программ системы «Безопасный город» обеспечивает:

– эффективное регулирование дорожным движением;

– повышение общественной безопасности граждан на улицах и дорогах города;

– обзор всех основных объектов, транспортных узлов, мест проведения массовых мероприятий;

– предотвращение различных криминальных и террористических угроз;

– оперативный разбор дорожно-транспортных происшествий;

– постоянный мониторинг обстановки в жилых кварталах и на прилегающих территориях.

Анализ внедрения системы «Безопасный город» в Алтайском крае свидетельствует, что она планомерно вводится с 2008 года телеком-оператором

«Дом.ru», основное ее направление – это обеспечение общественной безопасности в жилых районах и на дорогах городов. «Дом.ru» запустил проект в микрорайоне Новосиликатный города Барнаула, здесь к видеонаблюдению подключены две площади, где проводятся массовые мероприятия, также организован видеомониторинг на торговых площадях, основных автодорожных развязках, крупных парковках и популярных детских площадках. В городе Новоалтайске камеры видеонаблюдения установлены на территории всего района Центр, железнодорожного вокзала, на центральной площади, на большинстве улиц с транспортным сообщением.

Компания «ЭР-Телеком» с 2012 года взялась за реализацию данного проекта при поддержке отдела полиции № 7 и администрации Индустриального района. Каналом передачи данных является оптический кабель, который проложен практически в каждом доме района. Благодаря новой системе службы безопасности способны круглосуточно контролировать наиболее важные объекты. Изображение с камер подается на мониторы операторов в информационном центре управляющей компании, дежурной части ОВД и администрации города. Оператор при первом подозрении на чрезвычайную ситуацию имеет возможность незамедлительно вызывать на место оперативную группу, при этом вся поступающая информация обрабатывается и архивируется. Это позволяет службам безопасности и правопорядка наладить круглосуточный видеомониторинг, упрощает поиск необходимой видеоинформации как в реальном масштабе времени, так и в записи.

Данные, полученные от системы, учитываются при расстановке постов, определении маршрутов патрулей. Аппаратно-программный комплекс включает в себя две системы: видеонаблюдение за территорией города и мониторинг автомобилей нарядов. Комплекс позволяет отслеживать движение экипажей и менять маршруты их патрулирования в зависимости от криминогенной обстановки и внезапно возникающих задач. Внедрение системы управления оперативными полицейскими нарядами «Безопасный город» в Алтайском крае способствовало снижению уличной преступности, повысило оперативность в раскрытии различного рода преступлений, значительно возросла раскрываемость уличных преступлений по «горячим следам».

Таким образом, система «Безопасный город» уже доказала свою эффективность: за 9 месяцев прошедшего года благодаря комплексу «Безопасный город» в крае раскрыли 60 преступлений, удалось пресечь около 1,5 тыс. административных правонарушений. Благодаря возможности вести удаленное наблюдение исчезла необходимость привлекать дополнительные наряды сотрудников полиции в места проведения массовых праздников [3, с. 2].

Реализация возможностей данной системы ввиду ее организационных и технологических особенностей предполагает дополнительную подготовку сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России, а также в процессе переподготовки и повышения квалификации [4, с. 46].

Особенностью подготовки к работе с программно-аппаратным комплексом «Безопасный город» является то, что деятельность сотрудников полиции в этой системе имеет многофункциональный характер, что определяется значительным объёмом направлений профессиональной деятельности и решаемыми задачами, начиная с охраны общественного порядка, правовой защищенности граждан и заканчивая обеспечением личной безопасности сотрудников полиции в социальных чрезвычайных ситуациях [3, с. 197]. В качестве необходимых направлений подготовки следует выделить следующие: служебную, оперативную, управленческую, правоприменительную, информационную, технологическую и педагогическую. Сложность и многогранность данной задачи предполагает применение новой личностно ориентированной парадигмы, которая предлагает комплексный подход к решению образовательных задач и ориентирует на развитие личности из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся [5, с. 20].

В этой связи предлагается ряд методических рекомендаций для их реализации в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России.

Для повышения эффективности образовательного процесса, обеспечивающего подготовку к работе в системе «Безопасный город», следует выделить необходимость комплексной реализации контекстного, проблемного подходов и игровых методов.

В Барнаульском юридическом институте при преподавании дисциплин тактико-специальной подготовки системообразующим выделен контекстный подход, которой с помощью динамического моделирования позволяет преобразовывать теоретические знания через квазипрофессиональную деятельность в практические профессиональные навыки. Такой подход, в частности, предусматривает внедрение активных и интерактивных методов обучения: мозговой штурм, методы группового решения творческих задач, портфолио, кейс-методы, метод проектов, ситуационные тесты, деловые, имитационные и ролевые игры.

Для повышения практической направленности обучения разработаны практикумы с профессиональными заданиями для различных должностных обязанностей, также значительная часть практических занятий проводится на местности в виде межотраслевых занятий и специальных учений или в специально оборудованном ситуационном центре.

При преподавании дисциплин тактико-специальной, огневой, физической, технической и психологической подготовки реализуются требования системно-комплексного подхода, когда при решении одной конкретной профессиональной задачи отрабатываются действия по различным дисциплинам, объединенные общим замыслом.

Для каждой темы разработаны средства визуализации и аудиализации, с помощью которых демонстрируется положительный опыт деятельности сотрудников полиции в правоохранительной деятельности, пропагандируются конкретные современные и исторические личности профессионалов в качестве идеалов для подражания.

Ввиду необходимости комплексного подхода в решении задач правоохранительной деятельности с использованием системы «Безопасный город» в учебном процессе реализуются междисциплинарные связи между различными кафедрами. При отработке ряда профессиональных задач в ходе практических занятий на кафедре тактико-специальной подготовки осуществляется взаимосвязь с кафедрой административного права по квалификации действий правонарушителей; кафедрой уголовного права по приемам пресечения уголовных правонарушений; кафедрами огневой и физической подготовки по задержанию или ликвидации вооруженных преступников; с кафедрой информатики и вычислительной техникой при анализе оперативной информации; с кафедрой криминалистики – в процессе реализации способов сохранения на месте происшествия следов преступления.

В качестве организационных направлений развития системы «Безопасный город» предлагаются следующие:

1. Разработка нормативно-правовой базы, которая учитывала бы возможность предоставления и использования информации из различных городских систем для повышения эффективности правоохранительной деятельности.
2. Внедрение процесса автоматизированного принятия управленческих решений на выполнение служебных задач.
3. Создание программного обеспечения, которое будет рассчитывать силы и средства по заданным параметрам, а также содержать базу с алгоритмами действий по выполнению повседневных задач.
4. Применение интерактивного стола с возможностью расположения на нем карты города и дальнейшей расстановки сил, средств, постановки задач, выставления постов и задания маршрутов для патрулирования.
5. Разработку программы по участию граждан, индивидуальных предпринимателей, юридических и физических лиц, других организаций в виде подключения видеокамер, расположенных на территории их предприятий, организаций, для улучшения эффективности работы системы «Безопасный город» [6, с. 26].
6. Комплексное подключение датчиков МЧС России, датчиков радиационно-химического контроля и датчиков вредных выбросов к информационной системе «Безопасный город».
7. Использование беспилотных летательных аппаратов для патрулирования труднодоступных и проблемных зон для системы «Безопасный город».
8. Планировать наложение дополнительных слоев с различными информационными данными на карты города, что позволит наносить на них места совершения преступлений для определения наиболее криминогенных районов.
9. С целью более качественной подготовки сотрудников полиции к работе с данной системой внедрить в образовательный процесс учебного аналога комплекс «Безопасный город», который соответствовал бы требованиям по противодействию современным чрезвычайным ситуациям.

Таким образом, программно-информационный комплекс «Безопасный город» является важнейшим современным элементом оснащения правоохранительных органов и всех городских экстренных служб современными техническими средствами и системами информирования, в то же время следует учитывать, что его эффективной реализации способствует совершенствование профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Библиографический список

1. Левченко А.А., Федулов Б.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и их влияние на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями:* материалы XIV Международной научно-практической. конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2016; № 16-2, Ч. 2: 197 – 199.
2. 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.
3. НЭТА построила «Безопасный город» в Алтайском крае. 20 ноября, 2009. Available at: https://ksonline.ru/b2b_services/company/press/-/id/2187/
4. *Концепция построения и развития аппаратно-программного комплекса «Безопасный город»*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2014 года N 2446-р. (с изменениями на 5 апреля 2019 года). Available at: http://docs.cntd. ru/document/420238601
5. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2000; № 2: 20.
6. Филатов Н.В. Перспективы развития АПК «Безопасный город». *Информационные технологии, связь и защита информации МВД России*. 2011: 26.

7. Морозов В.А., Федулов Б.А., Левченко А.А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
8. *О безопасности*. Федеральный закон от 28 декабря 2010 года N 390-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/

References

1. Levchenko A.A., Fedulov B.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i ih vliyanie na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami:* materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj. konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2016; № 16-2, Ch. 2: 197 – 199.
2. 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.
3. N`ETA postroila «Bezopasnyj gorod» v Altajskom krae. 20 noyabrya, 2009. Available at: https://ksonline.ru/b2b_services/company/press/-/id/2187/
4. *Koncepciya postroeniya i razvitiya apparatno-programmnogo kompleksa "Bezopasnyj gorod*". Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 3 dekabrya 2014 goda N 2446-r. (s izmeneniyami na 5 aprelya 2019 goda). Available at: http://docs.cntd. ru/document/420238601
5. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2000; № 2: 20.
6. Filatov N.V. Perspektivy razvitiya APK «Bezopasnyj gorod». *Informacionnye tehnologii, svyaz' i zaschita informacii MVD Rossii*. 2011: 26.
7. Morozov V.A., Fedulov B.A., Levchenko A.A. Napravleniya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
8. *O bezopasnosti*. Federal'nyj zakon ot 28 dekabrya 2010 goda N 390-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/

Статья поступила в редакцию 12.01.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-66-68

Pavlova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Acmeology of Personality, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*
Yashkov A.V., *postgraduate, Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, Head of the Faculty of Radio Engineering Complexes of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: yashkov.aleksandr61@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF FORMATION OF INDEPENDENCE OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOLS IN PROJECT-MODULAR TRAINING. The article reveals the problem of forming the independence of cadets of a military university in the process of organizing project-modular training, presents the technology of implementing the studied process on the basis of its stages. The characteristic of project-based modular training is given both from a theoretical and practical point of view. The article describes in detail the conducted experiment on the development of cadets' independence with the help of design-modular technologies, conducted on the basis of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense. The work shows one of the didactic modules "Management of military collectives", which contributes to the formation of independence of cadets. The article describes the organizational and methodological work with teachers and tutors, which was aimed at preparing them for work in the framework of project-modular technology.
Key words: **autonomy, student, project, modular project-based learning.**

О.А. Павлова*, канд. пед. наук, доц., Костромской государственный университет, г. Кострома, E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*
А.В. Яшков*, аспирант, Костромской государственный университет, нач. факультета радиотехнических комплексов ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: yashkov.aleksandr61@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема формирования самостоятельности курсантов военного вуза в процессе организации проектно-модульного обучения, представлена технология реализации изучаемого процесса на основе его этапности. Дается характеристика проектно-модульного обучения, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Подробно описан проведенный эксперимент по развитию самостоятельности курсантов с помощью проектно-модульных технологий, проводимый на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. В статье охарактеризован один из дидактических модулей «Управление воинскими коллективами», способствующих формированию самостоятельности курсантов. Представлено описание организационно-методической работы с преподавателями и тьюторами, которая была направлена на подготовку их к работе в рамках проектно-модульной технологии.
Ключевые слова: **самостоятельность, курсант, проект, модульно-проектное обучение.**

Как показала организованная нами опытно-экспериментальная работа по формированию самостоятельности курсантов военных вузов в ходе проектно-модульного обучения на базе ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», технология реализации изучаемого процесса включает в себя *следующие этапы*:

– проблематизация;

– формирование компетенций, знаний, умений и навыков, которые являются необходимыми для выполнения курсантами самостоятельной работы на высоком уровне;

– формирование научно-исследовательских компетенций курсантов;

– планирование содержания проектно-модульной деятельности;

– создание авторских проектов самими обучающимися (курсантами), а также их внедрение;

– анализ и рефлексивная оценка самостоятельной деятельности курсантов в учебном процессе.

Реализация данных этапов и технологий позволяет эффективно организовать проектно-модульное обучение.

Дидактический модуль проектно-модульной технологии – «это организационно-педагогический и структурно-содержательный элемент педагогического процесса. Он выполняет ряд педагогических функций: адаптационную, целевую, обучающую, воспитывающую, развивающую, рефлексивную, диагностическую. Разработка дидактического модуля осуществляется как процесс структурирования деятельности курсанта» [1]. В процессе такой учебной деятельности обучающийся самостоятельно формулирует цель этой деятельности, актуализирует необходимые знания и способы ее достижения, планирует и корректирует свои действия, соотносит полученный результат с поставленной целью. При этом выполнение проектов соответствует этапам формирования самостоятельной деятельности.

Проектно-модульная технология обучения реализуется в ходе специально организованного взаимодействия преподавателей и курсантов, которое предполагает совместное принятие целей деятельности, взаимное ценностное ориентирование, обеспечение рефлексивного опосредования организуемой деятельности. Иными словами, проектно-модульная технология обучения включает в себя деятельность преподавателя и курсанта, построенную на основе диалога, учитывает постепенное осуществление проработанной системы учебных действий и операций, а также проектируется на основе учета особенностей и компетенций курсантов, анализируется в соответствии с полученными результатами, а также является средством их саморазвития, самоорганизации и самоконтроля. По существу, именно проектно-модульное обучение создает эффективную обучающую среду для формирования самостоятельной личности.

Проектно-модульное обучение по своим методологическим принципам соответствует основным механизмам формирования самостоятельности личности. Оно обеспечивает свободный выбор проектной тематики, согласующийся с интересами курсанта, его ведущую роль в работе над проектом, близость результатов проекта к практической профессиональной деятельности офицеров,

комплексное применение разносторонних знаний, тесное взаимодействие всех субъектов обучения.

Кроме того, проектно-модульное обучение отвечает современным требованиям к образовательному процессу в целом. Модульность в обучении формирует систему законченных и самодостаточных блоков знаний и навыков, имеющих практическую направленность. В модуле появляется возможность разбить учебную дисциплину на обязательную и вариативную составляющие. Содержание последней может выбираться курсантами на основе личных интересов и в соответствии с содержанием проекта. Присутствие в модуле элементов нескольких учебных дисциплин позволяет формировать у обучающихся конкретные компетенции. Дисциплины и модули согласуются между собой по времени исходя из предметной области их содержания, например, теория военного управления, психология и педагогика, правоведение изучаются в одном семестре, и согласование их содержательной и процессуальных сторон возможно только в виде учебного модуля.

Таким образом, проектно-модульное обучение, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует решению педагогической проблемы – формированию самостоятельности курсантов. На базе Ярославского высшего военного училища ПВО нами был проведен формирующий эксперимент по развитию самостоятельности курсантов с помощью проектно-модульных технологий. Его цель – выявление возможности формирования у курсантов компонентов самостоятельной личности с помощью применения проектно-модульной педагогической технологии.

Педагогический эксперимент включал три этапа, на каждом из которых решались определенные *задачи.*

На первом, организационно-методическом этапе осуществлялась подготовка экспериментального воздействия, при этом решались следующие задачи:

1. Разработка учебных модулей.
2. Отбор проектов
3. Организационно-методическая работа с преподавателями и курсовыми офицерами.

На втором, основном этапе непосредственно осуществлялся экспериментальный педагогический процесс, при этом решались следующие задачи:

1. Организация взаимодействия педагогов и курсантов в рамках учебного модуля.
2. Выбор курсантами проектов и организация группой работы над проектами обучающихся и педагогов.
3. Организация защиты проектов и оценка вклада каждого участника эксперимента в решение военно-профессиональной проблемы.

На третьем, заключительном этапе осуществлялась оценка результатов эксперимента, при этом решались следующие задачи:

1. Проведение итогового тестирования.
2. Обработка и анализ полученных результатов.

Разработанная для педагогического эксперимента *модульная программа* была названа «Управленческая деятельность офицера». В рамках этой программы изучается проблематика следующих учебных дисциплин: «Психология и педагогика», «Правоведение», «Теория военного управления». В качестве дисциплин по выбору были предложены следующие: «Коммуникативный тренинг», «Социология управления в вооруженных силах», «Культурно-национальные особенности Вооруженных Сил РФ», «Экономические проблемы военного управления» с привлечением преподавателей социологии, культурологи и экономики.

На основе учебных программ и тематических планов трех основных учебных дисциплин были разработаны модульная программа и единый тематический план. Профессиографическая часть учебных программ (квалификационные требования к специалистам) стала основой деления семестра на модули. Каждое требование являлось целевой установкой определенного модуля. В соответствии с этим единый тематический план включал следующие *учебные модули:* Управление воинскими коллективами. Организация воспитательной работы в подразделении. Организация и методика боевой подготовки в подразделении. Организация службы войск в подразделении.

При проектировании каждого модуля мы исходили из того, что его внутренняя структура определяется структурой той профессиональной деятельности, навыки и умения которой мы формируем. Содержательно модули включали определенную часть учебной и профессиональной деятельности, которая предполагает конкретные результаты. Для этого в соответствующей части профессиональной деятельности выявлялись следующие элементы: цель **–** задача **–** средство **–** действие **–** оценка результата. В соответствии с этой структурой осуществлялось проектирование модуля: формулирование целей, разработка учебных задач, определение средств деятельности (знаний и навыков) и их формирование, выбор и отработка конкретных действий в учебной ситуации, подбор методов и средств оценки результата. Это позволило добиться максимального соответствия целевой, содержательной и процессуальной сторон учебной деятельности.

Например, учебный модуль «Управление воинскими коллективами» разработан на основе требования к выпускнику уметь формировать здоровый морально-нравственный климат в подразделении в интересах повышения эффективности деятельности подчиненных. В целевых установках учебных программ дисциплин, положенных нами в основу модуля, это требование раскрывается в конкретных знаниях и умениях.

В соответствии с ними выпускник должен знать:

– особенности организации личностных процессов в воинском коллективе;

– принципы и формы регулирования межличностного общения в воинских сообществах;

– обязанности преподавателей, командиров и курсантов по ограничению неуставных отношений в подразделении;

– основные нормативно-правоввые документы и законодательные акты, регулирующие организацию воинской деятельности и порядок прохождения военной службы;

– основные положения правового регулирования правоотношений военнослужащих в воинской части.

Выпускник должен уметь:

– оранизовывать анализ деятельности военнослужащих в интересах улучшения морально-нравственного климата в подразделении;

– обеспечивать проведение мероприятий, направленных на воспитание курсантов, их взаимодействие, недопущение нарушений воинского устава со стороны курсантов подразделений;

– проводить сборы курсантов, направленные на подведение итогов работы по воспитанию и обучению вверенных подразделений;

– сплачивать воинский коллектив, укреплять дружбу между военнослужащими различных национальностей, уважать их национальные чувства, традиции и обычаи;

– принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных личных прав подчиненного личного состава.

В соответствии с этим сформулированы дидактические цели курсантов при прохождении учебного модуля:

1. Получить представления об основах теории управления сложными организациями военного назначения (воинскими коллективами).

2. Получить знание психолого-педагогических и правовых аспектов деятельности по управлению воинскими коллективами.

3. Овладеть способностями анализа и рефлексии психологических, социальных, культурных особенностей курсантов и их влияния на взаимоотношения в воинском коллективе.

4. Научиться анализировать состояние правопорядка и воинской дисциплины в подразделении, вскрывать причины нарушений, планировать работу по сплочению воинского коллектива.

5. Научиться проводить конкретные мероприятия по улучшению взаимоотношений между военнослужащими.

Достижение каждой из этих целей предполагает решение взаимосвязанной последовательности учебных задач, которые включают в себя проблемные ситуации, позволяющие осваивать новый познавательный метод или способ деятельности. Организация процесса решения учебной задачи обучающимися трактуется по-разному в традиционных концепциях обучения [2], в концепции проблемного обучения [3] и развивающего обучения [4]. Но мы вслед за А.М. Новиковым отметим, что «логика процесса решения учебной задачи во всех педагогических концепциях *соответствует логике организации проектов в его современном понимании как завершенного мини-цикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами.* Проект состоит из трех фаз: проектирования, технологической фазы и рефлексивной фазы. Фаза проектирования включает в себя выявление противоречия, формулирование проблемы, определение проблематики и целей, формирование критериев, определение альтернатив, исследование условий, построение программы, технологическую подготовку реализации проекта. Технологическая фаза включает стадии реализации проекта и оформления результатов. Рефлексивная фаза состоит из оценки (самооценки) результатов и рефлексии» [5].

Таким образом, достижение каждой дидактической цели предполагает решение системы взаимосвязанных дидактических единиц **–** задач и проектов. Условное разделение на задачи и проекты мы провели для того, чтобы различать уровень вовлеченности обучающегося в решение дидактической единицы. Если курсант не выполняет проект по этой дидактической единице, то он участвует в решении задачи на общих основаниях. Кроме того, в приведенном здесь примере модуля первые две дидактические цели достигаются только на уровне задач, то есть не предполагают разработку курсантских проектов, поскольку имеют вводно-теоретический характер (формируют представления и знания).

Вычленив все дидактические единицы, мы разработали тематический план (технологическую карту) прохождения модуля. На основе этого плана осуществлялась предварительная формулировка тематики проектов, за каждым предварительным проектом закреплялся тьютор. Кроме того, к каждому предварительному проекту была привязана соответствующая учебная дисциплина по выбору, выбирая проект, курсант выбирает и дополнительную учебную дисциплину. Выбрав предварительную тему проекта, курсанты под руководством тьютора уточняли тему и разрабатывали план проекта. Утверждение планов проектов и окончательных формулировок тем проводилось на семинаре.

В модуле «Управление воинскими коллективами» были утверждены следующие *темы проектов*:

1. Методика оценки морально-нравственного климата в подразделении.
2. Методика выявления скрытых конфликтов между военнослужащими.
3. Алгоритм, порядок и последовательность работы командира подразделения по расследованию правонарушения, связанного с неуставными отношениями.
4. Сценарий тематического вечера «Представляюсь коллективу».
5. Методика разрешения межконфессионального конфликта между военнослужащими.
6. Методика улучшения межнационального общения в воинском коллективе.
7. Методика адаптации в коллективе военнослужащих из республик Северного Кавказа.
8. Автоматизированная система учета и анализа дисциплинарной практики младших командиров.

Таким образом, изучение теоретической части учебного модуля завершалось утверждением тематики учебных проектов и состава учебных групп в дисциплинах по выбору. Именно здесь заканчивается этап подготовки прохождения учебного модуля.

Организационно-методическая работа с преподавателями и руководством факультета была направлена на подготовку их к работе в рамках проектно-модульной технологии. Она включала следующие мероприятия: лекция на тему: «Методические особенности проектно-модульного обучения»; педагогический семинар на тему: «Взаимодействие преподавателей различных кафедр и руководства факультета при организации учебного процесса по проектно-модульной технологии»; тренинг «Приемы недирективного стимулирования и поддержки учебной деятельности курсантов»; коллоквиум на тему: «Руководство учебными проектами курсантов. Формулирование и утверждение тематики проектов»; Методическое совещание на тему: «Методика и организация изучения курсантами модульной программы «Управленческая деятельность офицера». Кроме того, совместно с сотрудниками учебного отдела была проведена корректировка расписания занятий на семестр.

Непосредственное взаимодействие педагогов и курсантов в рамках учебного модуля осуществлялось в соответствии с расписанием занятий и планом эксперимента. Кроме занятий, предусмотренных учебным планом, разработанная модульная программа включала и групповые консультации, которые проводились нами во время самостоятельной подготовки курсантов. Их осуществляли преподаватели предметных дисциплин, которые отражали аспект той или иной темы модуля. Групповые консультации не дублировались, а дополнялись материалами лекций и практических занятий, проводимых по утвержденным учебным программам. Преподаватели, проводящие групповые консультации самостоятельно, определяли их объем, формы проведения, соотношении с темами основных занятий. На групповых консультациях курсантам были изложены различные, зачастую противоречивые позиции и подходы различных наук к анализу и решению одних и тех же проблем. В ходе этих занятий была отмечена более высокая познавательная активность курсантов, чем обычно. Они задавали много вопросов.

Особое внимание уделялось работе над проектами. Для этой деятельности каждую неделю были предусмотрены дни групповых проектных сессий. В соответствии с программой учебного модуля в эти дни выделялись аудитории и время в часы самостоятельной подготовки для работы проектных групп под руководством тьюторов, которые сами являлись участниками проекта и организаторами совместной деятельности. Их работа обеспечивала решение следующих основных задач: разработка и утверждение программы (плана) работы над проектом; преобразование общего плана в конкретные задачи, определение и утверждение критериев оценки успешности решения задач; распределение обязанностей и ответственности членов группы; организация непрерывной оценки и самооценки промежуточных результатов и коррекция хода проекта, обучение рефлексии и обеспечение непрерывности рефлексивного процесса; установление и поддержание на всем протяжении проекта обратной связи проектной группы с остальными участниками модульной программы. Группа обеспечивает подготовку своих членов к докладам и выступлениям на семинарских занятиях в соответствии с углом зрения своего проекта и его результатами. По существу, это обеспечивает апробацию промежуточных результатов; подготовку презентации итогового проектного продукта, определяет итоговую оценку проекта.

Каждая проект-группа защищала свой продукт на семинарах, проводимых в форме научных конференций, в которых принимали участие преподаватели кафедр, военные практики, служащие в воинских частях, а также наставники учебных групп и курсов. Они участвовали в дискуссии на равных с курсантами. Особое внимание обращалось на оригинальные идеи, анализировался ход рассуждений, приводящих к ним. По итогам дискуссии определялся вклад каждого курсанта в решение проблемы и в соответствии с ним выставлялась итоговая оценка по учебной дисциплине «Управленческая деятельность офицера» и промежуточная оценка по каждой из трех учебных дисциплин учебной модульной программы.

Итоговое тестирование имело целью обнаружение и оценку эффекта экспериментального воздействия. В экспериментальной группе микрорефераты были написаны на завершающей стадии формирующего эксперимента, в контрольных группах – после изучения учебных дисциплин «Психология и педагогика», «Правоведение», «Теория военного управления». В методики внесены содержательные изменения. Для последующего контент-анализа курсантам были предложены следующие темы: «Социальные особенности офицеров вооруженных сил. Насколько я соответствую социальному портрету российского офицера»; «Особенности управленческих отношений в вооруженных силах. Моя готовность к управленческой деятельности»; «Социальные противоречия в современной армии. Мое место и роль в военно-социальной структуре»; «Социально-культурные различия между офицерами и солдатами в Вооруженных Силах Российской Федерации. Мои социально-культурные особенности как отражение ситуации в армии».

Таким образом, анализ современных образовательных технологий и мирового опыта образовательной деятельности последних десятилетий, а также проведенная нами экспериментальная работа приводят к выводу, что наиболее полно задачам формирования самостоятельности курсантов отвечает проектно-модульная технология образования.

Библиографический список

1. Григорьян М.Б. *Проектирование учебного процесса в техническом вузе на основе проблемно-модульной технологии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2011.
2. *Педагогика*: учебное пособие. Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983.
3. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
5. Новиков А.М. *Методология учебной деятельности*. Москва: Издательство «Эгвес», 2005.

References

1. Grigor'yan M.B. *Proektirovanie uchebnogo processa v tehnicheskom vuze na osnove problemno-modul'noj tehnologii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2011.
2. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Pod redakciej Yu.K. Babanskogo. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*. Moskva: OPC "INTOR", 1996.
5. Novikov A.M. *Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo «`Egves», 2005.

Статья поступила в редакцию 22.01.21

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-68-71

***Yarnykh V.I.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Russian State University for Humanities (Moscow, Russia),*
E-mail: vyarnykh@gmail.com

INTEGRAL DEVELOPMENT OF TRANSMEDIA LITERACY IN THE CORPORATE SECTOR: ASPECT OF A MEDIA LITERATURED CITY. The article focuses on the role of the corporate sector in media literate cities. The corporate educational space makes a significant contribution to the development of transmedia literacy in modern cities in general, and in the media and information literate city in particular. The modern corporate educational space is undergoing significant changes, changing under the influence of many factors. The main factors of the influence today are the change of generations in the labor market and the education market,

the impact of the COVID-19 infodemic and the need to develop transmedia literacy and a significant change in teaching technologies. New learning technologies are changing the landscape of corporate education. Modern media education technologies included in corporate training programs make it possible to develop both project competencies, communication competencies, and transmedia literacy competencies. Media education technologies are of particular importance in the corporate and media sectors of the urban environment.

Key words: **transmedia literacy, corporate education, media education, media education technologies, MIL City, indicators of MIL City, corporate model of media education, media space, project competencies, communication competencies, transmedia literacy competencies.**

В.И. Ярных, *канд. экон. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: vyarnykh@gmail.com*

ИНТЕГРАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ТРАНСМЕДИАГРАМОТНОСТИ В КОРПОРАТИВНОМ СЕКТОРЕ: АСПЕКТ МЕДИЙНО-ГРАМОТНОГО ГОРОДА

В этой статье основное внимание уделяется роли корпоративного сектора в медийно-грамотных городах. Корпоративное образовательное пространство вносит весомый вклад в развитие трансмедиаграмотности в современных городах в целом и в медийно-информационном грамотном городе в частности. Также современное корпоративное образовательное пространство претерпевает значительные изменения, меняясь под воздействием многих факторов. Основными факторами влияния сегодня являются смена поколений на рынке труда и рынке образования, влияние инфодемии COVID-19, необходимость развития трансмедийной грамотности и существенное изменение технологий обучения. Новые технологии обучения меняют ландшафт корпоративного образования. Современные медиаобразовательные технологии, включенные в корпоративные программы обучения, дают возможность развить как проектные, коммуникационные компетенции, так и компетенции трансмедийной грамотности. Технологии медиаобразования имеют особое значение в корпоративном и медиасекторе городской среды.

Ключевые слова: **Трансмедийная грамотность, корпоративное образование, медиаобразование, медиаобразовательные технологии, медийно-информационно грамотный город (MIL City), индикаторы MIL Cities, корпоративная модель медиаобразования, медиасреда, проектные компетенции, коммуникационные компетенции, компетенции трансмедийной грамотности.**

Мы живем в медийном мире. Развитие медиасреды определяет и развитие современной инфраструктуры, как в корпоративном секторе, так и в городской окружающей среде. То, как будут развиваться современные города, во многом зависит от того, как будет развиваться современная медиасреда. Подход в развитии медийной и информационной среды города в виде медийно-информационного грамотного города не просто предлагает новое направление в развитии урбанистического пространства. Это интеграционная возможность взаимного развития нескольких секторов в едином городском пространстве [1, с. 56]. В данном ключе было бы интересно рассмотреть развитие корпоративного сектора в подходе медийно-грамотного города через формирование трансмедиаграмотности.

Понятие трансмедиаграмотности. Прежде всего, необходимо отметить, что понятие трансмедиаграмотности сформировалось совсем недавно, как продолжение подхода ЮНЕСКО к развитию медийно-информационной грамотности. Трансмедиаграмотность **–** это возможность мыслить критически в мультимедийном мире [2]. Также важно отметить, что, по сути, в современном медиапространстве мы легко используем трансмедийные навыки, переходя, например, с платформы на платформу. Точно так же в образовательном пространстве сегодня необходимо говорить именно о трансмедийной грамотности, когда поколение Z достаточно легко использует разные сети, платформы, мессенджеры одномоментно. Технология хэштегов, например, позволяет очень легко искать информацию в трансмедийном подходе одновременно в YouTube, Facebook, Instagtram и т.д. Вообще в целом необходимо отметить, что коммуникация с аудиторией через хэштеги позволяет организовать поиск информации шире и объемнее, чем в обычном формате. Это важно с точки зрения будущих мероприятий по повышению медиаграмотности: вероятность того, что в классе будет присутствовать больше подростков **–** представителей поколения Z с повышенным уровнем продуктивных навыков, чем подростков с идеологическими или этическими навыками, гораздо выше. Стратегии медиаграмотности должны включать производственные навыки и повторно контекстуализировать их, чтобы продвигать критический подход к производству, обмену и потреблению медиа [3, с. 810]. Навыки трансмедиа строятся вокруг текстов, предметов, технологий и процессов. Они выстроены таким образом, что позволяют комплексно подходить к вопросам формирования и создания контента. Как отмечает Scolari et al., в этом случае рассматриваются навыки и умения, начиная от написания (для написания коротких рассказов) до мультимодального производства (для снятия и редактирования видео); от простоты (для поиска контента) до комплексности (для управления социальными сетями и блогами для архивирования); от технических (для фотографирования) до критических и этических практик (чтобы знать о рисках самозабвения в социальных сетях); от когнитивных (для распознавания и описания жанров в различных СМИ и платформах) до прагматических подходов (для выбора и использования / выхода контента на основе эстетических и повествовательных ценностей) [3, с. 808].

Трансмедиаграмотность в большей степени, чем медийно-информационная грамотность обеспечивает возможности экосистемы как ключевого направления развития маркетинга и коммуникаций. Собственно, и в рамках современных подходов медийное пространство современного города **–** это формирование экосистемы по аналогу WeChat в КНР или Госуслуги в РФ.

Подход к пониманию корпоративному образовательному пространству как к хабу. Корпоративное образовательное пространство также строится сейчас по принципу хаба, или образовательного центра. И в этой связи в корпоративном образовательном пространстве хорошо встраивается идея развития навыков трансмедиаграмотности. Существуя в корпоративной организационной реальности, образовательный центр **–** это согласованные и запланированные усилия страны, зоны или города по сбору критической массы местных и международных участников для поддержки их усилий по созданию сектора высшего образования, расширению кадрового резерва или внесению вклада в экономику знаний [4, с. 639]. В этой связи необходимо говорить о трех структурных компонентах такого хаба, или образовательного центра. Сюда относится студенческий центр, центр развития талантов и центр знаний и инноваций. Таким образом, можно говорить о новом подходе к пониманию корпоративного образования не через отдельные программы, а через общий подход и понимание развития компетенций в целом. Такой интеграционный подход позволяет быстро реагировать на вызовы VUCA мира, с одной стороны, и широко использовать медиаобразовательные технологии, с другой.

Развитие корпоративного сектора в MIL City во многом способствует развитию трансмедиаграмотности, формированию критического объема знаний, навыков, критического осмысления и понимания медиасреды в урбанистическом пространстве. Во многом именно образовательный сектор (школьный, университетский, корпоративный) формирует уровень городской медийной, информационной, цифровой грамотности, то есть, по сути, трансмедиаграмотности.

Факторы изменения системы корпоративного образования в целом. Инфодемия COVID-19 заставила корпоративный сектор быстрее приспосабливаться и пересматривать систему корпоративного образования. Однако и до весны 2020 года исследователи отмечали влияние нескольких факторов, которые внесли значительные корректировки в стратегию развития корпоративного образования. Основными причинами быстрых и существенных изменений в системе корпоративного образования стало стремительное развитие цифровых технологий, используемых в обучении, а также выход на рынок труда поколений, выросших в условиях проникновения цифровых технологий во все сферы жизни. Цифровые технологии существенно изменили образовательный ландшафт. Их развитие привело к появлению мобильного обучения, дистанционного обучения, e-learning. В целом необходимо говорить о смене образовательной парадигмы. Обучение в цифровую эпоху уже сейчас носит непрерывный характер, выстраивается индивидуальная образовательная траектория в корпоративном формате, а образовательные решения в некоторых компаниях уже сейчас принимаются на основании больших данных, формируя дальнейшую индивидуализацию обучения внутри корпорации. Однако важно принимать во внимание дальнейшие тренды развития корпоративного обучения в целом, базируясь на тех процессах, которые уже происходили до весны 2020 года. Прежде всего, это переход корпоративного обучения в онлайн. Это глобальный и, безусловно, самый очевидный тренд развития корпоративного образования, усилившийся после ситуации инфодемии COVID-19 2020 года. Компании сами перешли в дистанционный, удаленный или смешанный формат работы, а такая смена форматов бизнес- процессов влечет за собой и смену форматов обучения.

Вторым трендом на сегодняшний день становится трансмедиаграмотность. 2020 год очень хорошо показал, что в корпоративном секторе становится важным повышать два вида грамотности **–** цифровую и медийно-информационную. Вместе два вида грамотности позволяют говорить о трансмедиаграмотности как комплексном, обобщающем и интегрированном понятии [5, с. 506]. Ситуация 2020

года не только в Российской Федерации, но и во всем мире продемонстрировала наличие инфодемии, то есть не просто информационного шума, к которому более-менее корпоративный сектор приспособился. Это потоковая волна фейков, домыслов, дезинформации, непроверенных сведений о COVID-19. При добавлении существенно выросшего информационного шума выяснилась необходимость критического мышления, умения анализировать входящую информацию, выделять важное и основное и т.д. Это навыки, входящие в медийно-информационную компетентность. Вторым важным факторов в трансмедиаграмотности стало неумение работать на платформах и ресурсах для дистанционной работы или учебы. В этих условиях компании пришлось буквально на ходу перекраивать существующие корпоративные обучающие программы и вводить новые.

Такой фокус на медийно-информационную и цифровую грамотность крупные корпорации в рамках системы корпоративного образования стали реализовывать и в процессе локдауна. Например, компания «Норникель» уже запустила проект «Цифровой «Норникель»». Программа рассчитана на два года; ее первый этап стартовал в середине апреля, второй запланирован на сентябрь текущего года. Сформированный цикл программ «Цифровой «Норникель»» позволит всем сотрудникам выбрать необходимые курсы в онлайн-обучении цифровой грамотности, развить соответствующие компетенции и повысить уровень квалификации [6].

И если раньше цифровая трансформация бизнеса шла последовательно и размеренно, то сегодняшняя ситуация вынуждает двигаться опережающими темпами. Основными компетенциями в данной ситуации практически одномоментно стало понимание основ кибербезопасности и медийной безопасности, цифровых трендов; умение работать во внутренних коммуникациях компании и пользоваться корпоративными ресурсами и продуктами. Главной компетенцией на сегодняшний момент становятся навыки управления проектами, причем в дистанционном формате с распределённой командой [7, с. 2452].

Наконец, третьим трендом, который фактически меняет образовательный ландшафт корпоративной образовательной системы, является наличие на рынке трех поколений X, Y, Z со своими запросами и ожиданиями от корпоративного обучения и в инструментах, и в технологиях. Именно поколение Y и Z стали драйверами для существенного расширения в использовании мобильного обучения, дистанционного обучения и т.д. Поколение Z в этом смысле определяет принципиальные изменения в системе корпоративного обучения. Прежде всего, они являются цифровыми аборигенами, то есть людьми, с детства выросшими в цифровой среде. Это определяет «клиповость» или мозаичность их сознания; селективное восприятие – внимание только к тому, что соответствует ожиданиям; «пазл-поведение» – на основе разрозненных навыков и несвязанного практического опыта; свободное функционирование в цифровой среде [8, с. 22]. С точки зрения технологий обучения это означает необходимость кодирования контента через визуализацию (картинка, инфографика отлично воспринимается), выстраивать оперативное взаимодействие через цифровые коммуникации, и, наконец, необходимость поощрять даже самые маленькие достижения. Представители поколений Y и Z, в отличие от поколения X, должны очень хорошо понимать и представлять, как полученные знания или отработанные навыки они будут применять в своей конкретной работе завтра. Вторым выводом в связи с требованиями поколений Z и Y становится запрос на очень короткие образовательные программы или курсы, как уже отмечалось выше, очень практичной направленности.

Суммируя предложенные выше факторы, существенно повлиявшие на коренные изменения в системе корпоративного образования, а также отмечая выявленные проблемы инфодемии COVID-19, необходимо говорить, по сути, о следующих фокусах системы корпоративного образования в сегодняшних условиях. Это фокус на проектную работу и компетенции в распределённой среде, а также навыки работы под информационным давлением и в условиях многозадачности.

Медиаобразовательные технологии в корпоративном образовательном пространстве. Рассматривая медиаобразовательные технологии в целом, важно отметить следующие моменты. Прежде всего, развитие цифровой образовательной корпоративной среды любой организации, в том числе и образовательной. Это один из элементов управления корпоративными знаниями. Достаточное количество провайдеров предлагает сейчас корпоративные цифровые решения, по сути, цифровые экосистемы, которые включают в себя разные структурные составляющие корпоративной системы. Важной структурной такой составляющей становятся, например, мобильные приложения. Мобильное обучение достаточно востребовано в последние несколько лет в корпоративном секторе. В данном случае мобильное приложение выступает в качестве точки доступа к корпоративной образовательной системе в целом. Необходимо обратить внимание на то, что мобильное приложение в корпоративной образовательной среде дает возможность реализовать концепт «за»: любой контент в любое время и в любом месте. Оно обеспечивает доступ к образовательному контенту тогда, когда удобно человеку, и там, где удобно и комфортно. Медиаобразовательные технологии сосредоточены в системе в целом, и мобильные приложения дают возможность доступа к ним и использования в рамках образовательной программы. Для доставки определенного рода информации применяются такие современные сервисы, как социальные сети, облачные хранилища, хостинги медиаданных, а в последнее время некоторые преподаватели стали использовать социальные сети, выкладывая туда полезную информацию. Исследователи ЮНЕСКО выделяют несколько ключевых факторов мобильного обучения [9, с. 15]. Прежде всего, мобильность. Современные гаджеты дают возможность организовать и оптимизировать учебный процесс вне зависимости от места и времени. У такого рода мобильности существуют два аспекта: во-первых, возможность реализации образовательных программ, несмотря на местоположение пользователя. Вторым важным фактором мобильного обучения становится непрерывность доступа к образовательному пространству, то есть реализация концепции 3А. Третьим фактором становится персонализация обучения и формирование индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося. Мобильное обучение и мобильное приложение как точка доступа дают возможность на практике реализовать индивидуальный план обучения для каждого человека в зависимости от оценки результатов работы, потенциала и т.д.

Реализация собственных медиапроектов сотрудников достаточно распространена в организации любого уровня. Многие педагоги любого уровня имеют собственные медиапроекты (блоги, влоги, YouTube каналы, аккаунты в социальных сетях), нацеленные на профессиональную составляющую и демонстрирующие, например, их портфолио. Кроме того, любой личный медиапроект сотрудника организации влияет на формирование медийного образа организации в целом. Например, негативные высказывания о компании или о конкурентах, провокационные фотографии или материалы мгновенно тиражируются и распространяются в Интернете, индексируются и влияют на паблисити компании. Важным фактором влияния на ситуацию в этом случае становится медийно-информационная грамотность сотрудников. Развитие элементов медийной, информационной и цифровой грамотности сотрудников включается в этом случае в образовательные корпоративные программы. Кроме того, в образовательные программы организации включаются и навыки работы с собственными медиапроектами, а также знания, умения их создания и продвижения в социальных медиа. Такой интегрированный подход позволяет комплексно подойти к решению подобных проблем.

Еще одним существенным изменением на рынке корпоративного образования в целом стало расширение использования микрообучения. Микрообучение (microlearning) – это способ представления новой информации малыми блоками, каждый из которых посвящен конкретной, очень узкой теме. Микрокурсы получили большую популярность именно в мобильном обучении [10]. Микрообучение в самом формате предполагает очень небольшие блоки контента с конкретными результатами. Более того, учитывая, что микрообучение используется в основном в мобильном обучении, необходимо обратить внимание на мультимедийность контента и мультиплатформенность его размещения. Курсы в формате микрообучения присутствуют на образовательных корпоративных мультиплатформах, они небольшие по объему и дают возможность быстро получить результат. Это может быть и быстрое развитие какого-то навыка или умения, получение знаний и т.д.

Благодаря современным техническим средствам обучения и сопровождению обучения процесс обучения стал гибкий и живой. Преподаватели получают возможность хранить учебные материалы, видео и другую информацию в процессе обучения, и учащиеся могут легко получить доступ и учиться. В этой связи важно отметить технологию хэштегов как способ структурирования информации. Хэштег, предназначенный в своей прототипической функции для индексирования публикаций в социальных сетях, формально представляет собой следующее за знаком # отдельное слово [11, с. 63]. Такое структурирование информации позволяет использовать этот инструмент для ее поиска и маркировки в большом массиве данных. Хэштег позволяет собрать тематическую информацию из разных источников и из разных ситуаций. Важно отметить, что данный инструмент является не только отличной возможностью структурирования информации, но и инструментом коммуникации с аудиторией в корпоративном секторе. И также важно отметить, что умение пользоваться хэштегом существенно влияет на медийное пространство города. Привычка использовать хэштег позволяет структурировать информацию в городском медийном пространстве самими пользователями, с одной стороны. Но, с другой стороны, тот же хэштег является инструментом коммуникации города и городской администрации, других элементов городской инфраструктуры со своей аудиторией, с пользователями и жителями. При этом важно обратить внимание на то, что хэштег используется в целом практически во всех социальных медиа, что делает это инструмент трансмедийным. Кроме того, хэштег как инструмент носит интегрированный характер, объединяя не только разные социальные медиа, но и контекстный контент. Таким образом, важно отметить, что корпоративный сектор вносит огромный вклад как минимум в развитие городской коммуникации, существенно повышая уровень трансмедиаграмотности.

Таким образом, необходимо отметить несколько существенных факторов развития медийно-грамотных городов. Прежде всего, это интеграционная природа взаимодействия внутри медийно-информационно-грамотного города. MIL City состоит из нескольких секторов, которые оказывают существенное влияние на его развитие. Вторым аргументом интеграционного характера развития MIL City является набор индикаторов для определения принадлежности городской агломерации к MIL City. Рассматривая список индикаторов и описание метрик, становится видно, что наблюдается четкая корреляция между различными секторами городского пространства. И связующим звеном выступает именно медийный сектор и медиаобразовательные технологии. Как и было показано в

данной статье, медиареальность оказывает существенное влияние на развитие корпоративного образовательного пространства и является одним из факторов его трансформации. Корпоративное образовательное пространство существенно изменилось и находится сейчас в процессе трансформации. Немалое влияние для такой трансформации оказали два ключевых фактора. Прежде всего, это смена поколений на рынке труда и рынка образования. Поколение Z, выходящее сейчас на рынок труда и составляющее большинство на образовательном рынке, требует для себя привычных инструментов коммуникаций и обучения. Но точно такие же требования поколение Z выдвигает и для городского пространства, и для городской инфраструктуры. Удобные инструменты коммуникаций, привычная медиасреда, трансмедийность – все это является требованием времени как для городской коммуникации, так и для корпоративного образовательного пространства. Именно поэтому развитие мобильного обучения в корпоративном секторе, дистанционного обучения, возможности медиа как для обучения, так и внутри образовательного процесса являются сегодня насущной необходимостью. А широкое использование медиа в образовательном пространстве обусловливает второй фактор трансформации корпоративного образовательного пространства – необходимость развития трансмедиаграмотности.

Таким образом, через корпоративное образовательное пространство повышается в целом уровень медийной, информационной, цифровой и т.д. грамотности в городской среде. А именно это является составной частью медийно-грамотного города.

Библиографический список

1. Iqbal A., Olariu S. A Survey of Enabling Technologies for Smart Communities. *Smart Cities*. 2021; № 4 (1): 54 – 77.
2. Rutledge P. *Expanding Media Literacy for a Transmedia World. The Media Psychology Research Center*. Available at: URK// https://mprcenter.org/expanding-media-literacy-for-a-transmedia-world/
3. Scolari, Carlos & Masanet, Maria-Jose & Guerrero-Pico, Mar & Establés, María-José. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Informacion*. 2018; № 27 (4): 801 – 812.
4. Knight J. International Education Hubs. In: Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. (eds). *Geographies of the University. Knowledge and Space.* 2018; Vol 12: 637 – 655.
5. Zavyalova E.K., Ardichvili A. The Contemporary Problems of Corporate Education in Russian Companies: Can There Be Learning Without Development? *Russian Management Journal*. 2020; № 17 (4): 499 – 516.
6. *«НОРНИКЕЛЬ»: цифровой рывок в условиях самоизоляции*. Available at: https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm
7. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Development.* 2020; № 68:2449 – 2472
8. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*. 2017; Vol. 22 (3): 21 – 26.
9. *Рекомендации по политике в области мобильного обучения. ЮНЕСКО*. Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf
10. *Глоссарий webinar academy*. Available at: https://academy.webinar.ru/glossary/mikroobuchenie
11. Mavinkurve M., Patil M. Design of a teachers' training workshop for improving technology integration skills. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*. 2017; CEEA 16, Paper 47: 1 – 6.

References

1. Iqbal A., Olariu S. A Survey of Enabling Technologies for Smart Communities. *Smart Cities*. 2021; № 4 (1): 54 – 77.
2. Rutledge P. *Expanding Media Literacy for a Transmedia World. The Media Psychology Research Center*. Available at: URK// https://mprcenter.org/expanding-media-literacy-for-a-transmedia-world/
3. Scolari, Carlos & Masanet, Maria-Jose & Guerrero-Pico, Mar & Establés, María-José. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Informacion*. 2018; № 27 (4): 801 – 812.
4. Knight J. International Education Hubs. In: Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. (eds). *Geographies of the University. Knowledge and Space.* 2018; Vol 12: 637 – 655.
5. Zavyalova E.K., Ardichvili A. The Contemporary Problems of Corporate Education in Russian Companies: Can There Be Learning Without Development? *Russian Management Journal*. 2020; № 17 (4): 499 – 516.
6. *«NORNIKEL"»: cifrovoj ryvok v usloviyah samoizolyacii*. Available at: https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm
7. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Development.* 2020; № 68:2449 – 2472
8. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*. 2017; Vol. 22 (3): 21 – 26.
9. *Rekomendacii po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya. YuNESKO*. Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf
10. *Glossarij webinar academy*. Available at: https://academy.webinar.ru/glossary/mikroobuchenie
11. Mavinkurve M., Patil M. Design of a teachers' training workshop for improving technology integration skills. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*. 2017; CEEA 16, Paper 47: 1 – 6.

Статья поступила в редакцию 12.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-71-74

Goloshumova G.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow pedagogical state University (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru*
Ostyakova G.V.*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State (Tobolsk, Russia), E-mail: ost-gal@mail.ru*
Kovyazina I.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: inna-kovyazina@mail.ru*

MONITORING OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article touches upon a problem of creating the educational potential of the educational environment of a pedagogical university, which would contribute to the formation of reflection and increase the level of education of students-future specialists in pedagogical and psychological-pedagogical areas of training. The article reveals the role of the teaching staff in creating a developing educational space, describes the content of the educational potential of the educational environment of a pedagogical university, presents the results of a monitoring study to identify the level of education of students at the final stage of training at the university, which is carried out in 3 measurements. The work uses the methods of a written survey, the methods of "Diagnostics of the individual measure of the expression of the property of reflexivity" by A.V. Karpov, "The level of education of students" by N.P. Kapustin. The obtained data allows to see positive changes in the indicators of education and the dynamics of reflection in children.

Key words: **moral education, good breeding, educational environment, teacher's activities, educational potential of a pedagogical university.**

Г.С. Голошумова, *д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет; г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru*
Г.В. Остякова, *канд. пед. наук, доц., Тюменский государственный университет, г. Тобольск, E-mail: ost-gal@mail.ru*
И.В. Ковязина*, канд. психол. наук, доц., Тюменский государственный университет, г. Тобольск, E-mail: inna-kovyazina@mail.ru*

МОНИТОРИНГ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме создания воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза, которая способствовала бы становлению рефлексии и повышению уровня воспитанности студентов – будущих специалистов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки. В статье раскрывается роль педагогического коллектива в создании развивающего образовательного пространства, описывается содержание воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза, представлены результаты мониторингового исследования по выявлению уровня воспитанности студентов на завершающем этапе обучения в вузе, которое осуществлялось в 3 замера. Использовались

методы письменного опроса, методики «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» А.В. Карпова, «Уровень воспитанности учащихся» Н.П. Капустина. Полученные данные позволяют увидеть положительные изменения по показателям воспитанности и динамики рефлексии у студентов по завершении обучения в вузе. В заключение статьи представлены выводы о воспитательных возможностях учебных занятий, обозначены условия их создания. Результаты исследования могут быть использованы в процессе создания психолого-педагогических условий воспитания нравственности у студентов.

Ключевые слова: **нравственное воспитание, воспитанность, образовательная среда, деятельность педагога, воспитательный потенциал педагогического вуза.**

Актуальность представленного исследования определяется тем, что проблема нравственного воспитания студентов педагогических вузов значима в современных образовательных условиях, когда мы наблюдаем интенсивное развитие интернет-взаимодействия, дистанционного образования, поскольку первостепенной задачей педагога является не только трансляция научных знаний, но и воспитание достойной личности, гражданина своей страны. Особым направлением деятельности при подготовке будущих педагогов и психологов становится сегодня нравственное воспитание. Это объясняется в первую очередь изменениями, внесенными в последние годы в Федеральный закон «Об образовании» и нормативно-правовые акты в сфере образования, а именно: усиление роли воспитательной работы в общеобразовательной школе, признание высшей ценностью личность, индивидуальность обучающегося, его интересы, способности и наклонности.

Цель представленной статьи – раскрыть роль педагогического коллектива в создании развивающего образовательного пространства вуза. В этой связи авторы поставили перед собой следующие задачи: 1) описать содержание воспитательного потенциала образовательной педагогической среды вуза, 2) провести мониторинговое исследование уровня воспитанности студентов на начальном и завершающем этапах обучения и проанализировать полученные результаты, 3) изучить уровень развития рефлексии у студентов.

Для достижения поставленной цели рассмотрим степень изученности поставленной проблемы.

Вопросам нравственного воспитания студентов, а также изучения понятия «воспитательное пространство вуза» в последнее время уделяется достаточно большое внимание со стороны педагогов и психологов, о чем свидетельствуют результаты исследований, представленные в научных статьях и тезисах конференций. Воспитательное пространство вуза как эффективный механизм реализации целей воспитания в высшей школе рассматривают в своих трудах Баранов А.Е., Борытко Н.М., Зарецкая И.И., Какалина Е.В., Макухо А.В., Резниченко М.Г. и др.

Так, например, Баранова Н.А. анализирует воспитательное пространство вуза в контексте личностно-профессионального развития будущего специалиста. Автор считает, что специфика воспитательного пространства вуза обусловлена особенностями вузовского образования (академические свободы, научная среда), социальным статусом обучающихся (студенчество), возрастными особенностями студентов и т.д. [1, с. 152].

Резниченко М.Г. также рассматривает воспитательное пространство вуза как динамическую, сложноорганизованную социально-педагогическую систему, которая объединяет преемственность традиций, культурные, национальные и региональные особенности [2, с. 6].

Такой исследователь, как Какалина Е.В. отмечает, что воспитательное пространство вуза выполняет функции трансляции социального и индивидуального опыта и ориентировано на развитие личности студента [3, с. 7].

Пураева А.В. подчеркивает, что «педагог в силу своей педагогической деятельности заботится о судьбах людей и о будущем общества». Следовательно, педагог-предметник, педагог-тьютор, педагог-психолог и др. выполняют особую миссию, которая «налагает на них обязательства гуманистического образа жизни и мыслей..., соблюдения всех принципов педагогической этики» [4, с. 88].

Алиева Л.В. рассматривает воспитательный потенциал вуза как ценностную основу формирования общепрофессиональных компетенций студентов [5].

Благодаря нравственным нормам, моральным принципам в повседневной жизни естественным образом происходит формирование определенных социальных идеалов и развитие внутреннего стремления человека обеспечить пропорциональное сочетание индивидуальных и общественных интересов, чтобы при достижении той или иной цели не ущемлялись права других людей.

Сегодня обществу, государству нужна личность, способная творчески мыслить, осуществлять самостоятельный выбор оптимальных способов и приемов достижения поставленных перед ней государством целей и задач профессиональной деятельности, причем в сложных, стремительно меняющихся социально-экономических условиях.

Воспитание такого специалиста требует существенных изменений в организации работы преподавателя вуза, готовящего будущего специалиста в образовательной деятельности. У современного педагога должны быть сформированы такие нравственные личностные качества, как долг и ответственность, доброта и отзывчивость, чувство коллективизма, умение сопереживать окружающим людям, принципиальность, честность, культура поведения и др.

Немаловажное значение при формировании личности компетентного специалиста имеет мотивационный компонент, который побуждает личность поступать в соответствии с определенной направленностью и «включает в себя положительное отношение к профессии, интерес к ней. Это система целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека совершенствовать свои профессиональные знания и мастерство, сознательно относиться к профессии, труду и его результатам, быть активным в трудовой и профессиональной деятельности. Выраженность профессиональной мотивации зависит от уровня связи интересов личности с общественными потребностями. Она отражает то, что связывает человека с его работой, профессией» [6, с. 15]. В данном случае внутренние мотивы педагогической деятельности должны превалировать над внешними, что будет способствовать эффективности деятельности, которая внутренне значима для специалиста.

Педагог, школьный психолог должны иметь высокую общекультурную подготовку. В процессе формирования общих и профессиональных компетенций при освоении дисциплин психолого-педагогической направленности содержание профессионального воспитания, повышение уровня нравственной воспитанности должны рассматриваться как приоритетные направления совместной деятельности преподавателя и студентов.

Воспитательный потенциал вуза заключается в создании реальных условий для практической реализации субъектной позиции студента, его активного включения в образовательную и общественную деятельность учреждения; инициирования и поддержки самодеятельных творческих общественных объединений, связанных с практическим освоением азов профессии, проверкой своих возможностей, способностей; развития самоуправления в учреждении; включения коллектива студентов в разработку совместных социально значимых, инновационных учебных проектов, программ, образовательных технологий; расширения связей, партнерства в социуме с профессиональными структурами и т.д. Процесс воспитания приобретает в лице студентов нового, активного субъекта.

Уникален воспитательный потенциал педагогического коллектива высшего профессионального образовательного учреждения. Педагог вуза – особый субъект воспитания; носитель реального образа профессионала (а не вербального, воображаемого). Личный, профессиональный (педагогический и специальный) и гражданский опыт педагога – один их приоритетов воспитания в системе высшего профессионального образования. Основу воспитания составляет природосообразное взаимодействие поколений: педагогов и студентов как субъектов в совместной, общезначимой деятельности [7].

Отказ от репродуктивных методов обучения и приоритетное использование таких форм работы на занятиях, как моделирование педагогических ситуаций, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся с учетом индивидуальных особенностей, прогноз развития ситуаций взаимодействия педагога и обучающихся при решении конфликтных ситуаций способствуют развитию у студентов рефлексии как важной составляющей педагогической компетентности.

Так, на первом курсе при изучении дисциплины «Тренинг-практикум социального взаимодействия» нами были использованы такие формы работы, как моделирование и проектирование разных ситуаций общения, где необходимо было совершить выбор определенного поведения, обосновать эффективность выбранных приемов и способов взаимодействия в свете их влияния на последующее поведение и психоэмоциональное состояние партнеров по общению. Моделируя различные ситуации взаимодействия, студенты освоили наиболее эффективные способы решения возникших вопросов, направленные на достижение поставленной цели, но не ущемляющие при этом права ни одного из субъектов общения.

Названные формы и методы работы на занятиях заставляют студентов «пропускать» ту или иную ситуацию через себя, через свои представления о добре и зле, задумываться о возможных негативных последствиях необдуманно принятого решения. В результате приходит понимание своей роли в организации педагогически целесообразного взаимодействия с учащимися, родителями, другими участниками образовательного процесса, ответственности за полученные результаты.

Как показывает практика, опыт общения с учителями, администрацией образовательных учреждений города, начинающие педагоги часто в возникших проблемных ситуациях с учениками ставят на первое место свои амбиции, стараются «защитить» свой, как им кажется, авторитет («Какое ты имеешь право так со мной разговаривать?», «Да кто ты такой, чтобы мне указывать?» и т.д.). Пришедшие в школу молодые учителя часто провоцируют конфликтные ситуации с учащимися, родителями, коллегами как раз в силу того, что не умеют (или не хотят) правильно оценить текущую ситуацию, проанализировать этику своего поведения в ней и на основании этого составить прогноз дальнейшего развития событий. Неумение классного руководителя установить благоприятные отношения с детьми – одна из наиболее частых проблем, встречающихся в школе [8].

Авторами статьи было организовано и проведено мониторинговое исследование, которое реализовывалось в период с 2017 – 2018 уч. года по 2019 – 2020

уч. год. В нем приняли участие 175 студентов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки в возрасте с 17 до 21 года с преобладанием лиц женского пола (65%). Его целью было изучение влияния образовательной среды педагогического вуза на уровень сформированности указанных качеств личности будущего специалиста.

Одним из важнейших факторов нравственного воспитания студентов является субъективный, который зависит от самой личности студента (ее направленности, Я-концепции и др.) и от субъекта, организующего образовательный процесс, то есть от личности преподавателя.

Оценка преподавателей студентами осуществлялась с помощью письменного опроса. Нами была разработана анкета, которая включала в себя вопросы, направленные на выявление особенностей взаимоотношений педагогов вуза со студентами в образовательном процессе. Проведенный письменный опрос показал, что студенты видят в преподавателях много положительных качеств, которым хотели бы следовать самим. 93% опрошенных отметили вежливое, тактичное отношение к себе со стороны большинства преподавателей («Не ставят себя выше нас, общаются как с равными, обращаются на «Вы»). В 85,7% анкет студентов было отмечено, что в преподавателях им нравится аккуратность, грамотная речь, умение найти индивидуальный подход в разных ситуациях, обязательность, педагогический такт.

Для исследования уровня воспитанности обучающихся применялась методика Н.П. Капустина. Процедура мониторинга уровня воспитанности проводилась нами на протяжении трех с половиной лет, анализировались данные на начало и завершение обучения в вузе. Выборка производилась произвольно, то есть в анкетировании принимали участие не менее 25 студентов из группы очной формы обучения, которые регулярно посещали занятия.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей воспитанности обучающихся ВО на начало и завершение обучения в вузе (методика Н.П. Капустина), 2017 – 2020 гг.

	Показатели воспитанности	1 – 2 курсы	3 – 4 курсы
1.	Долг и ответственность	0,65	0,8
2.	Бережливость	0,77	0,8
3.	Дисциплинированность	0,78	0,87
4.	Ответственное отношение к учебе	0,77	0,9
5.	Коллективизм, чувство товарищества	0,71	0,87
6.	Доброта и отзывчивость	0,82	0,9
7.	Честность и справедливость	0,81	0,93
8.	Простота и скромность	0,72	0,8
9.	Культурный уровень	0,7	0,8

Анализируя полученные показатели, можно отметить, что у студентов 1-х – 2-х курсов уровень воспитанности преимущественно находится на среднем уровне (0,74), то есть у них наблюдаются самостоятельность, самоорганизация, отмечается наличие саморегуляции, но не развита в должной мере общественная позиция, что подтверждается полученными результатами по отдельным показателям воспитанности. Самые низкие результаты наблюдаются при анализе таких показателей, как «долг и ответственность» (0,65), «бережливость» (0,77), «культурный уровень» (0,7), «коллективизм и чувство товарищества» (0,71). Данные, полученные в ходе диагностики, на наш взгляд, указывают на субъективный аспект (так, бережливость является приобретенным качеством человека, формируется в процессе развития личности), а также на наличие некоторых проблем современного общества, например, такую как недостаточный культурный уровень современной молодежи. Уход от коллективизма у студентов на начало обучения в вузе связан с индивидуальным развитием личности и свидетельствует о приоритете собственной выгоды, преобладании личных интересов над интересами других людей. Первичное обследование показало также, что ниже среднего находится показатель, связанный с развитием чувства долга и ответственности. С одной стороны, это свидетельствует об определенном развитии морального самосознания, когда в некоторой степени выполняются требования общества и подчинение его законам, присутствует частичное взятие на себя обязательств по отношению к социуму, а также говорит о снижении добросовестности при выполнении той или иной деятельности. С другой стороны, можно увидеть и положительные аспекты для самой личности, которые транслируются в современном обществе, свидетельствующие о стремлении к комфорту, благополучию и независимости от общества; об учете, прежде всего, своих потребностей, где коллективное уходит на второй план, уступая место личному.

Результаты многолетнего наблюдения позволяют отметить, что это одна из современных тенденций развития личностных качеств молодых людей. Их представление о «коллективизме» существенно отличается от представления детей «советского прошлого». Часто «Я» у молодежи выходит на первый план, а «Мы» – на второй.

Сравнительный анализ результатов диагностики студентов на начальном и завершающем этапах обучения в вузе показал, что у обучающихся старших курсов наблюдается положительная динамика по показателям воспитанности. Полученные данные свидетельствуют об уровне воспитанности выше среднего (0,85), то есть старшекурсникам свойственны положительная самостоятельность в деятельности и поведении, однако общественная позиция ситуативна, в целом можно отметить наличие благоприятных изменений, которые прослеживаются по завершении обучения в вузе. Положительные изменения особенно заметны при анализе таких показателей воспитанности, как «коллективизм и чувство товарищества», «долг и ответственность», «ответственное отношение к учебе». Полученные данные, на наш взгляд, связаны с практико-ориентированным характером обучения (осуществлением в образовательной организации непрерывной практики, наличием учебных практикумов, направленных на повышение культуры взаимодействия, снижением уровня конфликтности, формированием ответственного отношения к своей профессии и др.); с организацией эффективного и конструктивного общения с педагогами, о котором свидетельствуют данные опроса студентов; с имеющимся «студенческим братством» в педагогическом институте и т.д. Так, в нашем вузе функционируют различные общественные организации студентов, студенческие сообщества, например, «Совет молодых ученых», «Лига добровольцев «VEGA»», «Тобольск-НИКОС» (научно-исследовательское, конструкторское объединение студентов) и другие, которые позволяют студентам проявить себя в разных направлениях деятельности, почувствовать дух коллективизма, развивать ответственность и творческие способности и др.

Кроме того, можно отметить, что положительные изменения соответствуют возрастным особенностям личности в юношеский период: именно в юношестве формируется система взглядов и представлений о себе и мире, происходит интенсивное развитие мировоззрения, становление системы ценностей, морально-нравственных устоев. Поэтому при наличии позитивного социального влияния (сверстников, педагогов, общественных организаций и др.) наблюдается интенсивное социально-нравственное развитие личности, формирование ответственности.

Для изучения проблемы воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза мы предложили студентам 3 – 4 курсов выразить свою позицию по данному вопросу в форме эссе. Анализ работ позволил сделать следующие основные выводы:

а) 75% опрошенных отметили, что за 3 – 3,5 года обучения в вузе у них произошли существенные изменения во взглядах на окружающую действительность, на самих себя, возрос интерес к самопознанию, возникла потребность в работе над развитием в себе таких качеств личности, как ответственность, организованность, самостоятельность;

б) более чем 80% студентов отметили, что на формирование у них нравственных качеств главное влияние оказали преподаватели, которые сами показывали пример дисциплинированности («никогда не опаздывали на занятия», «всегда выполняли данные им обещания»), уважительного отношения к окружающим, в частности к студентам («всегда проявляют вежливость и такт по отношению к студентам», «не ставят себя выше нас», «не кричат и не унижают, как учителя некоторые в школе» и т.д.);

в) почти половина опрошенных (49,7%) выразили мнение, что сама организационная среда института (аудитории, оборудованные современными мультимедийными средствами, удобное расписание занятий, скоординированные действия преподавателей в учебном процессе, грамотное руководство самостоятельной поисково-исследовательской и творческой работой студентов) способствовала повышению уровня общей культуры, осознанному соблюдению требований и норм морали, формированию и развитию таких важных нравственных качеств личности, как стремление к самосовершенствованию, принципиальность, целеустремленность.

Большую роль в нравственном воспитании личности играет такая важная профессиональная педагогическая компетенция, как рефлексия. Постоянная потребность анализировать свои действия и поступки, результаты своего поведения в той или иной ситуации способствует выработке норм социально одобряемого поведения, делает его единственно приемлемым.

Для изучения уровня развития рефлексии у студентов применялась методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности А.В. Карпова [9].

Нами условно было выделено три уровня развития рефлексивных способностей. Затем сравнивались полученные результаты в динамике: в первый год обучения в вузе и последующие два года.

Таблица 2

Динамика становления рефлексии студентов в период обучения в вузе

Уровни развития рефлексии	первый год обучения в институте (%)	второй год обучения в институте (%)	третий год обучения в институте (%)
Высокий	27,6	45,0	55
Средний	24,4	25,0	25,5
Низкий	48,0	30,0	19,5

Из таблицы видно, что от первого к третьему курсу прослеживается положительная динамика уровня рефлексивных способностей студентов.

В ходе целенаправленного наблюдения за поведением студентов на занятиях и во внеучебной деятельности было установлено, что обучающиеся, у которых диагностирован высокий уровень рефлексии, отличаются умением контролировать свои действия, анализировать происходящее с позиций моральных норм и принципов, а также проявляют способность анализировать прошлое и себя в нем, прогнозировать ситуации успеха и неуспеха в будущем с опорой на требования и нормы морали. Их также отличает частота обращения к будущим событиям, ориентация на перспективы.

Несмотря на положительные сдвиги в сформированности критериев оценки по соответствующим показателям воспитанности у студентов, наблюдается потенциал дальнейшего совершенствования образовательной среды вуза, тем более что позитивная тенденция прослеживается не во всех студенческих группах.

В результате проведенного мониторингового исследования и на основе многолетнего опыта педагогической работы мы пришли к следующим основным выводам:

– для формирования нравственных качеств личности будущего педагога-предметника, педагога-психолога прежде всего следует *активно использовать воспитательные возможности учебных занятий*. Например, «формирование мотивационно-ценностной сферы, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций; готовности к будущей профессиональной деятельности необходимо осуществлять через практикумы с элементами тренинга» [6, с. 118 – 119];

– важнейшими формами развивающего образовательного пространства при организации воспитательно-образовательной среды в вузе являются педагогическое проектирование и педагогическое моделирование;

– эффективным условием успешности нравственного воспитания студентов педагогического вуза является практико-ориентированный характер обучения, возможность непосредственного участия будущих специалистов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки в решении сложных ситуаций нравственного выбора.

Библиографический список

1. Баранова Н.А., Баранов А.Е. *Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза*: монография. Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2008.
2. Резниченко М.Г. *Формирование воспитательного пространства вуза*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
3. Какалина Е.В. *Формирование воспитательного пространства в системе открытого образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
4. Пураева А.В. Нравственное содержание педагогической деятельности. *Вестник Томского государственного университета*. 2009; № 323: 85 – 88.
5. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4: 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza-tsennostnaya-osnova-formirovaniya-obscheprofessionalnyh-kompetentsiy/viewer
6. Бостанджиева Т.М. О роли современного учителя как медиатора образовательного процесса и общественно-государственной жизни. *Актуальные проблемы психолого-педагогического образования*: сборник материалов Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием. Сургут: РИО СурГПУ, 2018: 96 – 103.
7. Кислова И.В. *К вопросу о готовности к социально-педагогической деятельности студента вуза*. *Психологическая наука и образование*. 2010; Т. 15, № 5: 13 – 18.
8. Гусарова А.Н. Воспитательный потенциал вуза в условиях реализации программы «Стратегия-2020». *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2017; № 1 (28): 26 – 30. Available at: https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/issue/view/215
9. Ковязина И.В., Жданова Т.Н. Психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде. *Современное педагогическое образование*. 2019; № 6: 118 – 121. Available at: https://drive.google.com/file/d/1t6XVRzLpqmZogcfCqBDbuh-3P7McBHA/view

References

1. Baranova N.A., Baranov A.E. *Teoreticheskie osnovy postroeniya i funkcionirovaniya vospitatel'nogo prostranstva vuza*: monografiya. Tver': OOO «IPF «Viart», 2008.
2. Reznichenko M.G. *Formirovanie vospitatel'nogo prostranstva vuza*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
3. Kakalina E.V. *Formirovanie vospitatel'nogo prostranstva v sisteme otkrytogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
4. Puraeva A.V. Nravstvennoe soderzhanie pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 323: 85 – 88.
5. Alieva L.V. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza – cennostnaya osnova formirovaniya obscheprofessional'nyh kompetencij studentov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4: 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza-tsennostnaya-osnova-formirovaniya-obscheprofessionalnyh-kompetentsiy/viewer
6. Bostandzhieva T.M. O roli sovremennogo uchitelya kak mediatora obrazovatel'nogo processa i obschestvenno-gosudarstvennoj zhizni. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik materialov Vserossijskoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Surgut: RIO SurGPU, 2018: 96 – 103.
7. Kislova I.V. *K voprosu o gotovnosti k social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti studenta vuza*. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; T. 15, № 5: 13 – 18.
8. Gusarova A.N. Vospitatel'nyj potencial vuza v usloviyah realizacii programmy «Strategiya-2020». *Vektor nauki TGU*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2017; № 1 (28): 26 – 30. Available at: https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/issue/view/215
9. Kovyazina I.V., Zhdanova T.N. Psihologicheskaya gotovnost' buduschih pedagogov k rabote v inklyuzivnoj srede. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 6: 118 – 121. Available at: https://drive.google.com/file/d/1t6XVRzLpqmZogcfCqBDbuh-3P7McBHA/view

Статья поступила в редакцию 24.01.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-74-76

***Boltaeva L.Sh.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vermarina@inbox.ru*

THE RESULTS OF THE STUDY OF ETHNIC IDENTITY OF THE CHECHEN TEENAGERS FROM HETERO- AND MONO-ETHNIC FAMILIES. The article observes a problem of ethnic identity of older adolescents from heteroethnic families, in which there is a simultaneous influence of two cultures on the process of ethnic self-identification of younger generations. The paper presents the results of a study of the peculiarities of ethnic identity of older adolescents living in the Chechen Republic, who are brought up in heteroethnic and monoethnic families. It is shown that the ethnic identity of older adolescents is quite pronounced in both samples, and the certainty of ethnic identity is higher in adolescents from monoethnic families. The main components of ethnic identity (cognitive, affective and behavioral), as well as types of ethnic identity, all-Russian identity and tolerance in Chechen adolescents from heteroethnic and monoethnic families are analyzed.

Key words: **ethnic identity, heteroethnic family, monoethnic family, ethnic self-identification, uncertainty of ethnic identity, positive ethnic identity.**

***Л.Ш. Болтаева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vermarina@inbox.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕЧЕНСКИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ГЕТЕРО- И МОНОЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ

Статья посвящена проблеме этнической идентичности старших подростков из гетероэтнических семей, в которых имеет место одновременное влияние двух культур на процесс этнической самоидентификации подрастающего поколения. В работе представлены результаты исследования особенностей этнической идентичности старших подростков, проживающих в Чеченской Республике, воспитывающихся в гетероэтнических и моноэтнических семьях. Показано, что этническая идентичность старших подростков является достаточно выраженной в обеих выборках, а определенность этнической идентичности выше у подростков из моноэтнических семей. Проведен анализ основных компонентов этнической идентичности (когнитивного, аффективного и поведенческого), а также типов этнической идентичности, общероссийской идентичности и толерантности у чеченских подростков из гетероэтнических и моноэтнических семей.

Ключевые слова: **этническая идентичность, гетероэтническая семья, моноэтническая семья, этническая самоидентификация, неопределенность этнической идентичности; позитивная этническая идентичность.**

Актуальность данного исследования определяется тем, что российское общество в современных условиях развития подвержено существенным изменениям в его социальной структуре, связанных с разрывом прежних социальных и этнокультурных связей, что приводит к кризисному состоянию и размытости социальной идентичности, оказывая дезориентирующее влияние на личность [1; 2]. Особенно обостряется данная ситуация в гетероэтнических семьях, где имеет место влияние одновременно двух культур на процесс воспитания этнической идентичности подрастающих поколений и каждой отдельно взятой личности [3; 4].

Отметим, что как зарубежные, так и отечественные исследователи рассматривали проблему воспитания этнической идентичности личности в гетероэтнической семье: Р. Алба, Г. Варро, К. Вердери, Т. Эриксен, Дж. Берри, Е.С. Носенко, Е.М. Галкина, М.В. Верещагина и др., которые отмечали различия в этнической идентичности между выходцами из гетероэтнических и моноэтнических браков [3; 5].

В нашем исследовании, проведенном в 2019 – 2020 годах, приняли участие старшие подростки в возрасте 15 – 17 лет в количестве 88 человек, проживающие в Чеченской Республике. Из них 48 подростков из гетероэтнических семей и 40 – из моноэтнических семей, относящихся к чеченскому этносу.

В качестве диагностических методик по выявлению особенностей этнической идентичности старших подростков использовались следующие: методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности; анкета по изучению валентности и определенности этнической идентичности Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко; методика Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности»; опросник М.В. Верещагиной «Изучение структуры этнической идентичности».

С помощью методики Дж. Финни мы выявили, что когнитивный компонент этнической идентичности у старших подростков из гетероэтнических семей на низком уровне у 12,5%, что говорит о слабой осведомленности об особенностях этнокультурной общности, и невыраженном осознании тождественности с этнической общностью. На высоком уровне когнитивный компонент этнической идентичности представлен у 44% испытуемых, что проявляется в осознании подростками себя в качестве представителей этнической общности, сопровождающемся выраженными знаниями о собственных этнопсихологических особенностях.

Выраженность аффективного компонента этнической идентичности на высоком уровне у 81,2%. Эти респонденты характеризуются выраженными положительными переживаниями, которые вызывает принадлежность к этносу. На среднем уровне эти качества отмечаются у 18,8% испытуемых, что свидетельствует об амбивалентном отношении к этнической принадлежности через оценки «нравится/ не нравится».

Применив анкету Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко, мы выявили, что у 12,5% респондентов выявлены низкие показатели позитивной эмоциональной окрашенности этнической идентичности, что характеризуется отсутствием стремления к сохранению этнической культуры и познанию истории своего этноса, своих предков, приводящего к формированию негативного образа своей этнокультурной общности. Выявлено 75% старших подростков с высокими показателями позитивности этнической принадлежности, что отражает ее доминирование в структуре социальной идентичности личности, сопровождается ярко выраженной потребностью в отождествлении себя с этнической группой, идентификации и консолидированности с ней.

Результаты исследования определенности – неопределенности этнической идентичности показали, что 62,5% подросткам характерна определенность этнической идентичности. Они четко осознают себя в качестве членов этнокультурной общности, обладают знаниями и сформированными представлениями об этнопсихологических особенностях этнической группы, с которой себя и соотносят. 37,5% подростков, напротив, характеризуются неопределенностью этнической идентичности, отсутствием четкого осознания себя в качестве члена чеченской этнокультурной общности, не характеризуются полнотой знаний и представлений о культурных и психологических особенностях чеченской этнокультурной группы, к которой себя относят.

С помощью методики Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко выявлено, что при идентификации себя с чеченским этносом подростки из гетероэтнических семей испытывают чувства гордости – 62,5%, спокойной уверенности – 25%; не испытывают никаких чувств – 12,5%. Субъективно оценивают себя представителями чеченского народа по максимуму 81,4% респондентов, на среднем уровне, т.е. иногда ощущают, а иногда нет – 6,3%, и не ощущают себя представителем чеченского этноса – 6,3% подростков.

Результаты исследования типов этнической идентичности с помощью методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой показали, что в выборке старших подростков из гетероэтнических семей преобладает нормальная позитивная этническая идентичность, что составило 89,6% испытуемых. У данных подростков образ своего этноса сопровождается позитивно-ценностным отношением к другим этнокультурным общностям. Выявлено 10,4% подростков с неустойчивым позитивным образом своей этнокультурной общности.

Этнонигилизм, проявляющийся в отрицании этничности и этнических ценностей как важных факторов межэтнического взаимодействия, свойственен 18,8% подростков. Этноиндифферентность на среднем уровне проявляется у 27,1% респондентов, что выражается в равнодушном отношении подростков к собственной этнической принадлежности, своей этничности и ценностям этнокультурных групп. Но наряду с позитивной этнической идентичностью по типу нормы наблюдаются и гиперпозитивные установки: 6,3% подростков с тенденциями национального фанатизма, проявляющимися в убеждениях о доминировании этнических целей и интересов, а для 8,3% характерны некоторые проявления данного типа этнической идентичности. Этноэгоизм характерен 18,8% подростков, которые демонстрируют приоритетное отношение к ценностям и интересам чеченской группы над другими этническими общностями, и выражается в безобидных вербальных высказываниях через призму конструкта «мой народ». У 14,6% подростков выявлены тенденции этноизоляционизма, что проявляется в убеждении превосходства своего этноса и негативном отношении к межэтническим бракам.

С помощью опросника М.В. Верещагиной были выявлены уровни развития структурных компонентов этнической идентичности. Так, низкий уровень когнитивного компонента, проявляющийся в малом объеме знаний об истории этноса, предках и их достижениях, этнодифференцирующих признаках при слабом осознании себя в качестве члена этнокультурной группы на их основе, характерен для 39,6% подростковой выборки из гетероэтнических семей. Выявлено 14,6% респондентов с высоким уровнем развития данного компонента, что выражается в сформированной этнической осведомленности об этнической группе и ее этнодифференцирующих признаках.

Отмечено 33,3% подростков с недооценкой качеств и особенностей своей этнической общности, передающейся посредством высказывания «не нравится», сопровождается негативным отношением к своей этнической группе и своему членству в ней, что свидетельствует о низком уровне аффективного компонента этнической идентичности. Выявлено 27,1% респондентов с высоким уровнем развития данного компонента, который характеризуется позитивным отношением к своей этнической принадлежности, значительной степенью удовлетворенности ее членством, а также описанием этнической группы как привлекательной.

Что касается поведенческого компонента этнической идентичности подростков из гетероэтнических семей, то уровни его развития распределились следующим образом: 20,8% – с низким уровнем, 52,1% – со средним, 27,1% – с высоким. Низкий уровень поведенческого компонента этнической идентичности заключается в несоблюдении норм и правил, установленных в этнической общности, а также в отсутствии проявлений себя в качестве члена этой этнической группы. Средний уровень развития данного компонента отражает ситуативное проявление себя как члена этнической группы при частичном соблюдении установленных общностью норм и правил. Выраженность поведенческого компонента этнической идентичности проявляется в осуществлении различных видов деятельности в соответствии с обычаями и традициями и установленными в этнокультурной общности нормами поведения, направленными на сохранение и поддержание этнической культуры, что связано с контактностью с членами этнической группы и стремлением подростков из гетероэтнических семей к проявлению себя в качестве представителей этнической общности.

У подростков из гетероэтнических семей более выражен поведенческий компонент, в сравнении с когнитивным и аффективным, в то время как аффективный преобладает над когнитивным. Другими словами, респонденты из гетероэтнических семей стараются соблюдать в своем поведении и деятельности обычаи и традиции, принятые в чеченском этносе и следовать нормам, определенным данной культурой. Несколько меньше представлен у них аффективный компонент, проявляющийся в позитивно-ценностном отношении к своей этнической принадлежности и этнокультурной общности в целом, что отражает удовлетворенность членством в ней. Наименее выраженным является когнитивный компонент этнической идентичности, заключающийся в объеме знаний и сформированности представлений об особенностях своей этнической общности, ее традициях, истории и т.д.

Сравнительный анализ этнической идентичности старших подростков из гетероэтнических и моноэтнических семей с помощью Т-критерия Стьюдента показал, что существуют статистически достоверные различия по показателям: определенность этнической идентичности, которая выше у подростков из моноэтнических семей с вероятностью допустимой ошибки $p < 0,001$, национальный фанатизм (при $p < 0,001$) и когнитивный компонент этнической идентичности (при $p < 0,05$), которые тоже выше у подростков из моноэтнических семей. Значимые показатели мы привели в табл. 1.

Показатели по этнонигилизму (при $p < 0,005$), позитивной идентичности по типу нормы (при $p < 0,01$), напротив, выше у подростков из гетероэтнических семей. Полученные результаты говорят о том, что у подростков из гетероэтнических семей наблюдается меньшая четкость и устойчивость этнической идентичности, что не характеризуется полнотой знаний и сформированностью представлений о психологических особенностях этнической группы, а также более выражен-

Таблица 1

Различия по показателям этнической идентичности у подростков из гетероэтнических и моноэтнических семей

Шкала	Между подростками из семьи	N	Среднее	Т-критерий	Асимпт. знач. (2-стор.)
Позитивность этнической идентичности	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	23,21	- 0,053	0,958
Амбивалентность этнической идентичности	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	10,0 6,67	1,878	0,001
Общероссийская идентичность	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	18,36 13,67	5,075	0,0001
Оптимизм относительно будущего межэтнических отношений	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	17,07 21,44	- 4,053	0,0001
Этнонигилизм	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	4,86 2,00	2,906	0,005
Этноиндифферентность	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	9,13 9,00	-0,406	0,686
Позитивная (норма) этническая идентичность	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	16,47 12,17	6,432	0,0001
Этноэгоизм	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	6,33 4,17	2,942	0,005
Этноизоляционизм	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	5,80 6,50	-0,052	0,958
Национальный фанатизм	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	5,33 8,50	- 3,887	0,0001
Толерантность	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	18,43 18,13	0,957	0,342
Когнитивный компонент	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	59,21 72,63	- 2,112	0,038
Аффективный компонент	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	39,14 41,13	0,034	0,973
Поведенческий компонент	из гетероэтнической из моноэтнической	48 40	47,29 53,38	- 0,975	0,333

ным этнонигилизмом, проявляющимся в отрицании значимости этничности и этнических ценностей в межэтническом взаимодействии, более выраженным позитивным образом своей этнической общности, сопровождающимся позитивно-ценностным отношением к другим этническим группам при выраженных показателях общероссийской идентичности. У подростков из моноэтнических семей более представлены показатели этнических знаний об особенностях, истории, традициях и нормах этнокультурной общности, выражающихся в доминировании этнических интересов и целей, но при этом характерно наличие оптимизма относительно будущего межэтнических контактов, проявляющихся в доверии и взаимопонимании между народами, отсутствии межэтнической напряженности, прекращении межэтнических конфликтов и искоренении межэтнической напряженности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что этническая идентичность старших подростков из гетероэтнических семей является актуальной и значимой в структуре социальной идентичности личности. Респонденты из семей, где отцы – представители чеченского этноса, в большинстве характеризуются позитивной этнической идентичностью. Но выявлены и подростки с негативной этнической идентичностью, что может создавать определенные сложности в развитии личности, а также в процессе межэтнического взаимодействия. Подростки из гетероэтнических семей характеризуются меньшей четкостью и устойчивостью этнической идентичности по сравнению с подростками из моноэтнических семей, что проявляется в менее четком осознании себя представителями этнокультурной общности.

Библиографический список

1. Галкина Е.М. *Этническая идентичность подростков из национально-смешанных семей (по материалам этносоциологического исследования в г. Москве)*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 1993.
2. Носенко-Штейн Е.Э. *Формирование этнической самоидентификации у потомков русско-еврейских браков в современной России*. Диссертация ... доктора исторических наук. Москва, 2005.
3. Сикевич З.В., Поссель Ю.А. Структура и типология этнической идентичности членов межэтнических и моноэтнических семей (сравнительный анализ). *Социологический журнал*. 2019; № 25 (1): 121 – 136.
4. Тулегенова А.Г. Семья как фактор формирования этнической идентичности ребенка (на примере крымско-татарской семьи). *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского: Социология. Педагогика. Психология*. 2015; Т. 1 (67), № 4: 114 – 121.
5. Верещагина М.В. *Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Galkina E.M. *`Etnicheskaya identichnost' podrostkov iz nacional'no-smeshannyh semej (po materialam `etnosociologicheskogo issledovaniya v g. Moskve)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 1993.
2. Nosenko-Shtejn E.`E. *Formirovanie `etnicheskoj samoidentifikacii u potomkov russko-evrejskih brakov v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 2005.
3. Sikevich Z.V., Possel' Yu.A. Struktura i tipologiya `etnicheskoj identichnosti chlenov mezh`etnicheskih i mono`etnicheskih semej (sravnitel'nyj analiz). *Sociologicheskij zhurnal*. 2019; № 25 (1): 121 – 136.
4. Tulegenova A.G. Sem'ya kak faktor formirovaniya `etnicheskoj identichnosti rebenka (na primere krymsko-tatarskoj sem'i). *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo: Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya*. 2015; T. 1 (67), № 4: 114 – 121.
5. Vereschagina M.V. *`Etnicheskaya identichnost' i `etnicheskaya tolerantnost' russkih i osetinskih studentov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-77-78

Guzueva E.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru*
Zhamborov A.A., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia)*
Mutuskhanova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interfaculty Language Department, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: mramisa@mail.ru*

THE USE OF CASE METHOD FOR STUDENT TRAINING. The article studies the case method and considers the practice of applying the case method in teaching students. The use of the case method as a didactic tool is practiced in training specialists of a wide variety of professions. It is revealed that the case method has high productivity in the study of disciplines of various orientations. The authors conclude that a significant condition for compiling the case is the possibility of creative understanding of the situation and the variability of its resolution. This directly contributes to the formation of such competencies as willingness to act in non-standard situations, willingness to use individual creative abilities to solve research problems on their own. The use of the technique of cases is a good opportunity to consolidate the knowledge gained, develop practical skills and abilities, and learn to draw conclusions. The case method is used as a tool that ensures the professional development of the personality of a modern specialist, for example, in the system of higher pedagogical education.

Key words: **case method, student, learning process, technology, Federal State Educational Standard.**

Э.Р. Гузуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru*
А.А. Жамборов, *канд. юрид. наук, доц., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*
Р.М. Мутусханова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: mramisa@mail.ru*

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье изучен кейс-метод и рассмотрена практика его применения в обучении студентов. Использование кейс-метода в качестве дидактического инструмента практикуется в обучении специалистов самых разнообразных профессий. Авторы делают вывод о том, что значимым условием для составления кейса является возможность творческого осмысления ситуации и вариативность её разрешения. Это напрямую способствует формированию таких компетенций, как готовность действовать в нестандартных ситуациях, использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач. Использование кейсов – это хорошая возможность закреплять полученные знания, развивать практические умения и навыки, учиться делать заключения. Кейс-метод используют как инструмент, обеспечивающий профессиональное становление личности современного специалиста в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: **кейс-метод, студент, процесс обучения, технология, ФГОС.**

Смена консервативной знаниевой парадигмы на компетентностную обусловлена модернизацией российского образования на протяжении последних десятилетий. В свою очередь, модернизация образования в России продиктована потребностью рынка труда в современных конкурентоспособных специалистах, обладающих рядом качеств, личностных ценностей и установок, именуемых понятием «компетенция».

Формирование ряда компетенций закреплено в ФГОС среднего профессионального и высшего образования всех ступеней как требование к результатам освоения образовательной программы.

Специалисты отмечают, что инновационный подход к образованию напрямую содействует воспитанию гибкого и мобильного работника. А возможность воспитания современного специалиста, способного к конкуренции, напрямую зависит от понимания актуальных образовательных технологий.

В педагогической науке понятие «технология» рассматривается как определённый набор дидактических процессов и методов для достижения образовательного и воспитательного результата, а также как совокупность средств воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Говоря об актуальных потребностях рынка труда, необходимо сделать вывод, что именно компетентностная модель отечественного образования должна способствовать воспитанию специалистов, соответствующих современным требованиям к работнику, таким как умение действовать в разнообразных направлениях и с высокой долей нагрузки, восприимчивость к изменениям окружающих условий, конкурентоспособность, коммуникабельность, обучаемость, способность работать в команде, умение принимать обоснованные решения и нести за них ответственность.

Сегодня всё больше внимания заслуживают методы преподавания, построенные на принципе погружения в учебный процесс всех его участников.

Одним из дидактических инструментов, способствующих формированию и развитию качеств, необходимых современному специалисту, является метод анализа конкретных ситуаций, или «кейс-метод».

«Кейс-метод» – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем принятия решения. Он используется в проектной деятельности с целью выработки обучающимися практического управленческого решения после проведения анализа деловой ситуации.

История кейс-метода насчитывает чуть более века. Впервые он был применён в Школе права Гарвардского университета в 1870 году. Уникальность и продуктивность метода способствовали его распространению практически по всему миру, в том числе в Россию.

Цель этого метода заключается в активизации поиска путей разрешения проблемы посредством использования своего уникального опыта, знаний, образов, возможностей осуществления исследовательской деятельности.

Как правило, решение кейса предусматривает групповую работу и выработку коллегиального решения. В основе работы над кейсом лежит анализ ситуации – жизненной или производственной. Анализируя ситуацию, обучаемые должны аргументированно представлять свою позицию по любому вопросу, учитывая мнения коллег. Кейс может не иметь единственного решения, в большинстве случаев все решения правильны, если они обоснованы и ведут к желаемому результату.

Типология кейс-метода насчитывает большое количество его вариаций. Кейсы могут классифицироваться по структуре, сложности, профильности и цели, по источнику информации и т.п.

Одним из показателей продуктивности кейс-метода является его комбинаторность с другими методами обучения, к которым относятся:

- метод моделирования;
- метод системного анализа;
- метод мыслительного эксперимента;
- метод описания;
- проблемный метод;
- игровые методы;
- метод «мозгового штурма»;
- метод дискуссии.

Взаимодействуя друг с другом, эти методы повышают эффективность усвоения учебного материала и способствуют формированию и развитию критического и творческого типов мышления, опыта сравнения различных подходов к решению одной проблемы и ведению конструктивного диалога, способности определить характер ситуации, предвосхитить её развитие, а также системы ценностей и жизненных навыков, составляющих основу компетентности будущего специалиста.

На сегодняшний день популярность кейс-метода возрастает, а подтверждением тому является ежегодное проведение чемпионатов по решению бизнес-кейсов. В подготовке этих чемпионатов, а также в их судействе принимают участие представители крупнейших российских и иностранных компаний. Также большой популярностью пользуются кейс-чемпионаты для старших школьников и студентов колледжей, проводимые на базе ведущих вузов России. Участие в подобных чемпионатах позволяет учащимся попробовать свои способности в решении реальных задач, находясь еще на школьной скамье. В большинстве случаев организаторами подобных чемпионатов по решению кейсов выступают крупные промышленные и консалтинговые компании.

Использование кейс-метода в качестве дидактического инструмента практикуется в обучении специалистов самых разнообразных профессий. Так, например, М.З. Хачатуров и К.В. Гарная описывают возможности применения кейс-метода при изучении естественнонаучных дисциплин.

Важным условием правильно составленного кейса является его соответствие следующим критериям:

– текст кейса должен быть понятен каждому обучающемуся;

– учебные задачи, сформулированные в кейсе, необходимо актуализировать относительно современных реалий;

– кейсы должны быть адаптированы в современной российской действительности. В том числе, в них необходимо учитывать менталитет российского народа.

С.Ю. Попова и Е.В. Пронина помимо вышеперечисленных критериев называют также следующие:

– остроумность;

– доброжелательность;

– моральность и тактичность [1].

Особенно значимым условием для составления кейса является возможность творческого осмысления ситуации и вариативность её разрешения. Это напрямую способствует формированию таких ключевых компетенций будущего специалиста, как готовность действовать в нестандартных ситуациях (ОК-2), готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6) [2].

Преподаватель кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета О.П. Василевич описывает возможности кейс-метода как инструмента педагогической поддержки профессионального саморазвития начинающего преподавателя. В данном случае кейс-метод рассматривается не как дидактический метод, направленный на обобщение знаний ученика или студента, а, скорее, как инструмент диагностики, самодиагностики начинающего педагога, а также формирования комплексных навыков решения проблемных педагогических ситуаций и упреждения противоречий.

О.П. Василевич считает, что «данный метод позволяет обеспечить профессиональное становление личности современного специалиста системы высшего педагогического образования посредством:

– формирования навыков эффективного (системного) разрешения противоречий, возникающих в профессиональной деятельности;

– участия начинающих преподавателей в практико-ориентированных видах деятельности;

– приобретения ими знаний о критериях качества профессиональной деятельности и способах расширения зоны комфорта в ней;

– развития профессиональных рефлексивных качеств и умения находить выход из ситуации затруднения в профессиональной деятельности» [3].

Л.С. Коротовских приводит пример использования кейс-метода при изучении дисциплины «Фармакология».

В своей работе автор подчеркивает, что внедрение в 1985 году кейс-метода в учебный процесс Медицинской школы Гарварда повысило мотивацию к обучению и коммуникационные навыки студентов, а также позволило уже на ранних курсах допустить студентов-медиков к практической работе с пациентами.

В своей практической работе Л.С. Коротовских использует кейс-метод как эффективное средство мотивации студентов, находящихся в данный момент в «состоянии неуспеха».

Кейсы предполагают групповую работу. Учебная группа делится на несколько команд (от 2 до 5 человек). Изучив материалы, участники обсуждения аргументированно отстаивают свою точку зрения, учитывая мнения остальных. По выполнении учебного задания «спикер» группы презентует результат совместной работы группы, отвечает на вопросы.

Разнообразие предметов, в изучении которых может использоваться кейс-метод, даёт основание полагать, что он является универсальным образовательным инструментом.

Большим педагогическим потенциалом кейс-метод обладает при изучении правовых дисциплин.

Так, например, С.Н. Алямкин в своей статье рассматривает возможность применения кейс-метода при освоении дисциплины «Юридическая клиника». Эта практико-ориентированная дисциплина преподаётся на кафедре государственного и административного права Мордовского гуманитарного института г. Саранска.

Целью этой дисциплины является формирование багажа знаний, необходимого будущему специалисту в области правовой помощи населению, в том числе безвозмездной, а также выработка профессионального навыка в консультировании и составлении юридической документации.

В процессе освоения дисциплины студенты института изучают конкретные случаи гражданско-правовой направленности. Результатом выполнения кейс-задания служит составленное письменное заключение по результатам правовой оценки предлагаемого случая.

В своей статье «Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин» автор подчёркивает, что при помощи интерактивных методов обучения, к которым относится и кейс-метод, складывается благоприятная среда для одновременного усвоения теории и практики, что, в свою очередь, даёт возможность развивать логику мышления, грамотную речь, учиться сотрудничеству, а главное – формировать профессиональное мировоззрение.

Н.Е. Сосипатрова отмечает результативность метода при изучении вопросов гражданского права. Автор указывает на то, что «для обучающихся в бакалавриате названный метод может быть использован для приобретения навыков правильной квалификации гражданских правоотношений, анализа юридически значимых аспектов общественных отношений, их правовой оценки, толкования и применения юридических норм, составления определенных документов (например, претензии, искового заявления)» [4].

Однако Н.Е. Сосипатрова делает акцент на том, кейс-метод не может полностью заменить традиционные методы обучения, которые необходимы для формирования системных академических знаний по предмету. «К успеху в подготовке современного цивилиста может привести лишь разумное, сбалансированное сочетание традиционных и инновационных технологий в обучении» [4].

К преимуществам кейс-метода можно отнести:

– формирование моделей решения проблем;

– расширение кругозора;

– обмен опытом;

– взаимообучение.

В свою очередь, некоторые исследователи определяют ряд недостатков или трудностей данного метода:

– достаточно много времени уходит на разбор каждой ситуации;

– в виду того, что традиционные методы обучения не предполагают настолько интенсивной самостоятельной работы, в ряде случаев можно столкнуться с сопротивлением со стороны обучающихся;

– большое количество сопутствующих вопросов и второстепенных проблем, возникающих по ходу работы с материалом кейса, может сместить вектор внимания обучаемых, отвлекая их тем самым от выработки основного решения;

– работа с кейсами предполагает наличие знаний не только конкретно изучаемой дисциплины, но и знаний, полученных усвоением сопутствующих предметов.

Использование кейс-метода в качестве дидактического инструмента практикуется в обучении специалистов самых разнообразных профессий. Высокой продуктивностью обладает кейс-метод при изучении дисциплин различной направленности. Использование кейсов – это хорошая возможность закреплять полученные знания, развивать практические умения и навыки, учиться делать заключения. Кейс-метод используют как инструмент, обеспечивающий профессиональное становление личности современного специалиста, например, в системе высшего педагогического образования.

Библиографический список

1. Попова С.Ю., Пронина Е.В. *Современные образовательные технологии. Кейс-стади:* учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
2. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата):* приказ от 04.12.2015 № 1426. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf
3. Василевич О.П. Кейс-метод как инструмент педагогической поддержки 1:Педагогика. Пахалопя. Фшалопя. 2019; № 1 (99): 6 – 9. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=37214003
4. Сосипатрова Н.Е. Case-метод как способ интерактивного обучения гражданскому праву. *Вестник ННГУ*. 2014; № 3-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/case-metod-kak-sposob-interaktivnogo-obucheniya-grazhdanskomu-pravu

References

1. Popova S.Yu., Pronina E.V. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. Kejs-stadi:* uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
2. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata):* prikaz ot 04.12.2015 № 1426. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf
3. Vasilevich O.P. Kejs-metod kak instrument pedagogicheskoj podderzhki 1:Pedagogika. Pahalopya. Fshalopya. 2019; № 1 (99): 6 – 9. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=3721400
4. Sosipatrova N.E. Case-metod kak sposob interaktivnogo obucheniya grazhdanskomu pravu. *Vestnik NNGU*. 2014; № 3-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/case-metod-kak-sposob-interaktivnogo-obucheniya-grazhdanskomu-pravu

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 37.042 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-79-81

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*

DIRECTIONS OF WORK ON PREVENTION OF EXTREMISM AND TERRORISM IN A MODERN SCHOOL. The article shows the main directions of work of the teaching staff of the secondary school on the prevention of extremism and terrorism in adolescents. The presented forms and methods of work affect both educational and leisure activities of adolescents. The article describes the features of professional activity and the area of responsibility of all specialists of an educational organization in the prevention of extremism and terrorism. Possibilities of educational subjects in the process of formation of the anti-extremist consciousness of the individual are revealed. The article notes that during school years, adolescents need to form a persistent rejection of various manifestations of extremism and terrorism. This is achieved not only by presenting adolescents with reliable information about the essence of extremism, but also by developing the emotional-sensory sphere of students, as well as educating personal qualities. Particular attention is paid to the subject "Fundamentals of Life Safety". It is shown that the idea of integrating academic disciplines contributes to the introduction of a person to humanistic values, teaches cooperation, forms a stable immunity of a teenager to be involved in organizations of an extremist and terrorist nature.

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*

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье показаны основные направления работы педагогического коллектива общеобразовательной школы по профилактике экстремизма и терроризма в подростковой среде. Представленные формы и методы работы затрагивают как учебную, так и досуговую деятельность подростков. В статье охарактеризованы особенности профессиональной деятельности и зона ответственности всех специалистов образовательной организации в деле профилактики экстремизма и терроризма. Раскрыты возможности учебных предметов в процессе формирования антиэкстремистского сознания личности. В статье отмечается, что в школьные годы у подростков необходимо сформировать стойкое неприятие разнообразных проявлений экстремизма и терроризма. Это достигается не только путем представления школьникам достоверной информации о сущности экстремизма, но и с помощью развития эмоционально-чувственной сферы обучающихся, а также воспитания личностных качеств. Особое внимание уделено предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Показано, что идея интеграции учебных дисциплин способствует приобщению личности к гуманистическим ценностям, учит сотрудничеству, формирует устойчивый иммунитет подростка к вовлечению в организации экстремистского и террористического толка.

Ключевые слова: **экстремизм, терроризм, профилактика, подросток, общеобразовательная школа.**

Склонность человека к терроризму и экстремизму, как стало очевидным в последнее время, формируется еще со школьной скамьи, где какое-то время существует в латентном виде. В настоящее время изменились механизмы террористической угрозы, в частности произошло создание и развитие не открытых силовых форм, а информационных, психологических и идеологических способов проникновения терроризма в молодежную и подростковую среду. Являясь одной из форм идеологического противостояния, терроризм ведет усиленную невидимую борьбу за мысли и чувства подрастающего поколения. Важной задачей в связи с такой обстановкой является воспитание у молодежи иммунитета к различным формам экстремизма и терроризма.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» первостепенными задачами образовательной организации являются следующие: «охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей; воспитание с учетом возрастных категорий у детей гражданственности, уважения к правилам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе; взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного их развития; обеспечение необходимой коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей; оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей» [1]. Комплексное решение данных задач формирует личность, способную жить в мире и согласии с собой и окружающими. При этом внешние риски, такие как социально-экономический кризис, расслоение население по культурному, религиозному, национальному признаку, возможность стремительного распространения деструктивной информации через сеть Интернет, обусловливают необходимость принятия дополнительных мер по купированию террористических и экстремистских тенденций в образовательных организациях различного уровня.

Сегодня система образования в нашей стране – от дошкольного до профессионального – является важнейшим компонентом социокультурной жизни общества. Только в нем формируются мировоззренческие установки, гражданская позиция, развиваются личностные наклонности и интересы подростков. Именно в школе ребенок активно социализируется, приобретает понимание ценности здорового коллективизма и гуманного отношения к окружающим людям [2]. Педагогам образовательных организаций необходимо организовать целенаправленную работу по привлечению подростков и молодежи к межнациональному, межкультурному и межконфессиональному диалогу и взаимодействию.

Все субъекты профессиональной деятельности в рамках своих компетенций осуществляют работу в школе по профилактике экстремизма. Несмотря на то, что содержание этой деятельности разнообразно, оно подчинено единой цели – блокированию экстремистских и террористических проявлений в школьной среде.

Директор осуществляет контроль за соблюдением нормативно-правовых оснований профилактики экстремизма в образовательной организации; обеспечивает возможности для организации содержательного и полезного досуга подростков (клубы, секции, кружки, объединения); производит контроль и несет ответственность за реализацию безопасной жизнедеятельности в школе, внедрение методических рекомендаций по профилактике экстремизма в учебно-воспитательный процесс.

Заместители директора по учебной и воспитательной работе осуществляют стратегическое и тактическое планирование работы образовательной организации по профилактике экстремизма и терроризма.

Методические объединения педагогов разрабатывают проблему профилактики экстремизма в образовательной организации в урочное и внеурочное время. Передача на уроках и воспитательных мероприятиях знаний о сущности экстремизма, об ответственности за деятельность экстремисткой и террористической направленности, формирование умений противостоять агитационной деятельности экстремистов, развитие таких качеств, как критичность мышления, сила воли, патриотизм и другие – все это составляет содержание деятельности школьных педагогов.

Классные руководители и социально-психологическая служба образовательной организации реализуют методические рекомендации по профилактике экстремизма, а также осуществляют психологическую поддержку подростков из неблагополучных семей и семей «группы риска» [3].

Учителя-предметники на уроках формируют у обучающихся нетерпимое отношение к разнообразным проявлениям экстремизма. Главный акцент здесь делается на эмоционально-чувственную сферу обучающихся, на их мысли и личностные качества. Целью учителей-предметников является не столько донесение до обучающихся информации о сущности экстремизма, сколько укрепление их личностных качеств – силы воли, способности к анализу поступающей информации, самостоятельности и других. Также необходимо, чтобы подростки осознавали неотвратимость наказания за ведение экстремисткой деятельности, отрицательно относились к любым проявлениям экстремизма. Развитие на уро-

ках данных качеств и отношений позволит сформировать у обучающихся антиэкстремистскую личностную позицию.

Органы самоуправления школы, объединяющие учащихся и родителей, оказывают помощь в распространении идей, направленных на формирование у подростков антиэкстремистской личностной позиции, проводят агитационные внеклассные мероприятия и разъяснительные беседы.

Исходя из специфики антиэкстремистской и антитеррористической деятельности каждого элемента системы школы, можно выделить основные направления деятельности по профилактике распространения этих деструктивных проявлений:

– создание условий для активной деятельности подростков во внеурочное время (секции, кружки, общественно-полезные объединения и движения), то есть предложение подрастающему поколению различных вариантов проведения интересного досуга;

– привлечение школьников к участию и реализации социально значимых проектов, посредством которых они смогут не только глубже познакомиться с проблемой экстремизма в России, но и разработать способы ее решения;

– осуществление правового воспитания подрастающего поколения, а именно знакомство подростков с ответственностью за осуществление экстремистской деятельности, пропаганду идей экстремизма;

– создание комфортной и безопасной психологической среды, исключающей агрессию, нетерпимость, унижение и прочие негативные проявления в образовательной среде школы как в кругу обучающихся, так и среди педагогов;

– выявление и сопровождение подростков, входящих в «группу риска», к которой можно отнести школьников, не имеющих своей позиции, своего мнения на какие-либо явления и процессы, вследствие чего они становятся подверженными чужому влиянию;

– организация работы педагога-психолога и социального педагога как с обучающимися и их родителями, так и педагогическим коллективом в форме бесед, тренингов, консультаций;

– контроль информационной среды образовательной организации посредством отслеживания библиотечных фондов на предмет наличия литературы экстремистского содержания, ограничение доступа обучающихся к сайтам, содержащим запрещенную информацию;

– проведение мероприятий, носящих патриотический, информационно-агитационный, спортивный, культурно-массовый характер, направленных на профилактику экстремизма в среде подрастающего поколения (военно-патриотическая игра «Зарница», участие в акциях «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», спортивных эстафетах, вечерах и концертах культуры народов России и др.).

Следует отметить, что в процессе профилактики терроризма и экстремизма необходимо актуализировать воспитательный ресурс всех учебных дисциплин, но особо важную роль в формировании антиэкстремистского мировоззрения играют такие предметы, как «Основы безопасности жизнедеятельности», «Обществознание», «История», «География», «Литература», «Русский язык» и др. Усилить воспитательный эффект возможно путем включения в их содержание исторических сведений, фактов о деятельности экстремистских организаций и их угрозе для безопасности личности, общества, государства. Во внеурочное время на классных часах и различных мероприятиях происходит дополнение этих знаний.

Ключевую роль среди учебных дисциплин играет предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» *(далее – ОБЖ)*. В рамках изучения учебной предмета ОБЖ в процессе формирования антиэкстремистской личностной позиции подростков мы обратились к существующим рабочим программам. Так, нами были проанализированы две примерных рабочих программы по предмету «ОБЖ» для 5 – 9 и 10 – 11 классов, обе программы разработали А.Т. Смирнов и Б.О. Хренников [4; 5]. Кроме того, нами была изучена программа по предмету «ОБЖ», которую разработал авторский коллектив в составе В.Н. Латчука, С.К. Миронова, С.И. Вангородского [6]. Анализ этих программ показал, что целесообразно увеличить количество часов на профилактику экстремизма и терроризма, уделить больше внимания усилению в программе регионального компонента. Наряду с ОБЖ не менее важными являются и другие предметы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования учебный предмет «Обществознание» должен способствовать формированию у подростков чувств патриотизма, гражданственности и социальной ответственности, а также правосознания, позволяющего соотнести собственные поступки и действия других людей с общечеловеческими и национальными нравственными идеалами.

В рамках учебного курса «Истории» возможно проследить этапы и периоды исторического развития, в которых актуализировались те или иные экстремистские идеи, связать их с социальными проблемами и экономическим кризисом. Через усвоение исторического материала подростки усваивают демократические, общечеловеческие и национальные ценности, формируется их антиэкстремистская личностная позиция.

Учебный предмет «География», а именно ее разделы – «Политическая география», «Социальная география», «Экономическая география» – способствуют расширению у обучающихся знаний о современном мире, народах, населяющих континенты, их религиозных представлениях и национальных особенностях.

Учебные предметы «Литература» и «Русский язык» формируют чувство патриотизма, любовь к своему народу и уважение других культур.

Устанавливая вклад каждой учебной дисциплины в формирование антиэкстремистской личности подростков, следует развивать идею реализации межпредметных связей. В частности, наиболее эффективными являются интегрированные уроки, проведение которых предполагает объединение усилий различных учителей-предметников. Так, можно интегрировать учебный материал истории и географии, а также литературы и основ духовно-нравственной культуры народов России.

Интересными являются интегрированные уроки учителя ОБЖ и других учителей-предметников. В процессе проведения такого обучения подростки смогут рассмотреть явление экстремизма, способы его профилактики с разных позиций, сформировать интегративную точку зрения на данный процесс. На организованных разными учителями-предметниками уроках подростки могут приобрести знания и умения как в сфере организации безопасности, так и в другой предметной области, а также развить в себе необходимые личностные качества (ответственность, сила воли, патриотизм, гражданственность, альтруизм и многие другие), которые позволят сформировать устойчивость к пагубной экстремистской идеологии [7].

Важно подчеркнуть факт того, что для достижения высоких результатов в области профилактики экстремизма и терроризма среди подростков можно использовать активные формы и методы обучения, предоставляющие наилучшую возможность для развития самостоятельности обучающихся в рассмотрении учебных вопросов, а также их активного включения в работу. Среди подобных возможно выделить следующие формы активизации обучения: круглый стол, диспут, кейс-стади, деловые игры, исследовательский метод, проектная деятельность (реферат, эссе, плакат и др.), концерты, митинги и демонстрации. Данные формы, с одной стороны, позволяют с высокой эффективностью донести до подростков новый учебный материал, закрепить имеющиеся знания и умения, с другой стороны, сформировать значимые для подростков личностные качества.

Таким образом, образование как массовый социальный институт призвано обеспечивать формирование гражданского сознания молодежи на принципах противодействия идеологии терроризма и экстремизма. Очень важно ориентироваться на более гибкое выстраивание работы с представителями молодежи, которая в настоящее время испытывает большие трудности в вопросах гражданской идентификации, понимания своего места в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных и политических отношений. Считаем, что необходима специально организованная, целенаправленная учебно-воспитательная работа, различные формы ее организации, позволяющие включить подростка в процесс поиска и принятия конструктивных решений, диалога, коллективных видов созидательной активности. Ключевым элементом системы мер по противодействию идеологии терроризма и экстремизма является создание условий для обеспечения постоянного межкультурного, межнационального и межконфессионального диалога в интересах достижения общественного согласия и формирования эффективных гражданских механизмов разрешения социальных конфликтов ненасильственными методами.

Данная необходимость разработки и использования в образовательном процессе педагогических средств профилактики экстремизма и терроризма в среде подростков обусловило характер нашего исследования. Именно гуманистически и личностно ориентированная среда школы выступает необходимым ресурсом и фактором организации необходимой педагогической работы с подростками в сфере профилактики экстремизма и терроризма.

Систематическая работа школы, в которую включены все звенья: обучающиеся и их родители, учителя и руководство, позволит внести вклад в формирование у обучающихся антиэкстремистской личностной позиции, основанной на отрицательном отношении к любым проявлениям экстремизма в обществе. Профилактическую работу в образовательной организации необходимо проводить как в урочное время, так и внеурочное и на всех уровнях образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 августа 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007
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. Ефименко В.Н. *Методика и технология работы социального педагога*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 3 ч. Петропавловск-Камчатский: КамГУ имени Витуса Беринга, 2014; Ч. 1.
4. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. *Основы безопасности жизнедеятельности. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией А.Т. Смирнова. 5 – 9 классы*: учебное пособие для общеобразовательных организаций. Москва, 2016.
5. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. *Основы безопасности жизнедеятельности. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией А.Т. Смирнова. 10 – 11 классы*: пособие для учителей общеобразовательных организаций. Москва, 2015.

6. Латчук В.Н., Миронов С.К., Вангородский С.И. *Основы безопасности жизнедеятельности. Программы для общеобразовательных учреждений. 5 – 9кл*. Москва, 2012.
7. 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. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29 avgusta 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007
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. Efimenko V.N. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij: v 3 ch. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU imeni Vitusa Beringa, 2014; Ch. 1.
4. Smirnov A.T., Hrennikov B.O. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov pod redakciej A.T. Smirnova. 5 – 9 klassy*: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva, 2016.
5. Smirnov A.T., Hrennikov B.O. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov pod redakciej A.T. Smirnova. 10 – 11 klassy*: posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva, 2015.
6. Latchuk V.N., Mironov S.K., Vangorodskij S.I. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Programmy dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. 5 – 9kl*. Moskva, 2012.
7. 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 23.01.21

УДК 159.99 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-81-83

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Buzni V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: buzni@gmail.com*
Korzh A.A., *undergraduate, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: n.korg@mail.ru*

BULLING AND WAYS TO PREVENT IT IN EDUCATIONAL PRACTICE. Despite the great importance of the problem under consideration, not much empirical data can be found in scientific sources. This article attempts to consider one of the global social problems of our society at the present time – "bullying". A number of questions are raised concerning the phenomenon of "bullying". The article cites evidence that, according to research by UK scientists, people who have been bullied in adolescence are not successful in life, they are distrustful, anxious, etc. A chronology of historical events in time related to bullying research is presented. Scientific works of scientists from different countries who study this social phenomenon. The types of bullying are analyzed and the ways of solving its prevention are determined. The article describes the consequences of bullying and presents specific conclusions.

Key words: **bullying, harassment, mobbing, verbal bullying, physical bullying, cyberbullying, victim, bully.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
В.А. Бузни, *канд. пед. наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: buzni@.gmail.com*
А.А. Корж, *бакалавр, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: n.korg@mail.ru*

БУЛЛИНГ И ПУТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье предпринята попытка рассмотреть одну из глобальных социальных проблем современного общества – буллинг. Поднимается ряд вопросов относительно этого феномена. Несмотря на большую значимость поставленной проблемы, в имеющихся источниках можно найти не так много эмпирических данных, касающихся данного вопроса. Представлена хронология научных событий во времени, касающихся исследований буллинга, работ ученых разных стран, изучающих данное социальное явление. Проанализированы виды буллинга и определены пути решения его предотвращения. В статье дана характеристика его последствий, представлены конкретные рекомендации по противостоянию буллингу.

Ключевые слова: **травля, буллинг, моббинг, вербальный буллинг, физический буллинг, кибербуллинг, жертва, буллер.**

Буллинг на данный момент является действительно одной из самых больших проблем человеческого общества, которая касается детей не только в школьном возрасте: данное явление можно наблюдать и в студенческой среде, и в профессиональных коллективах различных организаций.

Почему буллин» является современной проблемой? В результатах ежегодных опросов среди молодежи, которые направлены на выяснение распространенности травли внутри различных социальных групп, в среднем есть половина, которая подвергалась травле или сталкивалась с ней. Несмотря на то, что травля группой людей была во все эпохи, рассуждать о ней как об общественном явлении, требующем особенного интереса, стали относительно не так давно.

Анализ истории возникновения научных исследований буллинга можно представить по научным публикациям и конференциям, касающихся этого феномена. Первую научную статью, посвященную феномену «травля», издал П. Хайнеманн в 1969 г., тогда термина буллинг еще не существовало, но проявление описывалось через выражение моббинг. В 1972 г. ученым издается книга «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых». В 1973 г. Дэн Олвеус в своей книге «Школьные хулиганы и мальчики для битья» представил конкретные формы проявления буллинга – физический и вербальный. Шведский ученый А.П. Пикас в 1975 году издает книгу «Как остановить моббинг?», в которой рассматривает этот феномен как групповой процесс.

Финские ученые К. Лагерспетц, К.С. Турку в 1980 году изучали личностные особенности преследователей жертвы и самих жертв [1].

В 1987 году в Норвегии прошла первая интернациональная конференция, посвящённая вопросу моббинга, инициатором которой стал Совет Европы.

На конференции выступили 40 представителей европейских государств. Итогом работы стала книга «Буллинг в разных странах: Обзор проблемы», которая явилась фундаментом для будущих исследований феномена понятия «буллинг». После конференции стали открываться исследовательские центры моббинга.

Первый исследовательский центр был открыт в Дублине, деятельность его была ориентирована на изучение эмоциональных отличительных черт преследователя и жертвы и исследование мер по предотвращению травли.

С 1989 года интерес к буллингу со стороны ученых возрос, число научных работ увеличилось. В ряде статей буллинг был описан через опосредованную агрессию (распускание слухов и общественное отчуждение). В 1990 году интерес к исследованию буллинга проявили Япония, Канада, Австралия, Северная Америка. Стали проводиться исследования с целью создания качественных профилактических программ, различных практических проектов оказания помощи жертвам буллинга.

В 2004 году была проведена еще одна научная конференция, на которой представлялся отчет организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). На конференции была принята резолюция о разработке методов для исследования причин возникновения буллинга, обозначения дальнейших действий в международном сотрудничестве в решении его проблем. В 2006 году к этому вопросу обратились в России. Одним из первых в своей статье «Что такое буллинг, и как с ним бороться» Игорь Семёнович Кон стал изучать феномен травли в школе и дал свое определение буллинга. Буллинг (от английского bullying, bully – хулиган, задира, грубиян) – это запугивание, психологический или физиологический террор, агрессия, направленная на подчинение себе другого человека или вызывание у него чувства страха [1]. В России проблематика буллинга начинает приобретать статус предмета обсуждения и исследования. С 2001 по 2009 годы насчитывались одна – две статьи, в то время как к 2016 г. было опубликовано 112 статей. Исследованиями травли и буллинга в разное время занимались А.А. Бочавер, С.В. Кривцова, И.С. Кон, С.Н. Ениколопов и другие ученые [2]. До-

вольно часто исследователи обращались к проблеме насилия и агрессии между людьми. Сегодня эти явления стали настолько часто происходить, что поднимается новая волна интереса в научных кругах к изучению данного социального явления. Чаще всего буллинг проявляется в общеобразовательных школах. Учителя отмечают наличие травли в классах учащихся как во время уроков, так и вне их. Буллинг среди школьников активно обсуждается педагогами, психологами, родителями в различных социальных сетях.

Национальная ассоциация школьных работников США определила буллинг как динамически повторяющиеся модели вербального и/или невербального поведения, производимые одним или несколькими учениками в отношении другого ученика, причем стремление нанести вред носит намеренный характер [3].

Школа в определенный период развития детей является основным местом в жизни ребенка. Именно здесь он впервые единолично сталкивается с различными личностными отношениями между сверстниками. Первый опыт взаимодействия, первые друзья и первые серьезные ситуации отстаивания себя. Но не всем детям удается защитить себя от нападок со стороны. Буллинг в школе набирает в последнее время обороты и пугает своим распространением. Свою яркость он проявляет в подростковой среде. Этот возраст и так считается неустойчивым, сложным, так как каждый подросток старается занять определенное социальное место в своей социальной группе. Привлечь к себе внимание, быть ярким, заявить о себе с помощью положительных личностных качеств очень сложно, и тогда подростки выбирают травлю одноклассников, считая, что именно так можно подтвердить свое превосходство над другими.

Причину многих случаев расстрелов в школах своих одноклассников эксперты связывают именно с буллингом, хотя очень осторожны в своих высказываниях.

Например, в этой связи регулярно упоминается резонансный случай Columbine High School massacre, унесший жизни 13 человек, не считая двух самоубийств нападавших [4].

Итак, основными факторами возникновения буллинга среди подростков можно считать следующие:

– индивидуальные демонстрации своей агрессии, виктимности, конформности; наличие жертвы и т.д.;

– процессы функционирование группы носят неблагоприятный социально-психологический климат, антисоциальную групповую деятельность, несформированность, а чаще характеризуются отсутствием ценностно-ориентационной сплоченности группы и т.д. Кто же может стать жертвой буллинга и почему?

Обычно жертва – это человек, который отличается по какому-либо признаку: национальность, вес, рост, внешность. Возможно, это определенное положение в обществе. Но бывают «жертвами», те, кто провоцирует буллеров (ябеды, выскочки, плаксы и т.д.).

Причинами всяких отклонений поведения являются, прежде всего, какие-либо комплексы, страхи или даже детские травмы. Именно поэтому нельзя допускать появление травли в школе среди учеников. Бдительны должны быть педагоги, школьные психологи и другие дети.

Отсюда вытекает еще одна сторона буллинга – равнодушие со стороны других людей, которые наблюдают за происходящим. Это нередкое явление. Дети видят издевательства, оскорбления, драки и публичные унижения, но ничего с этим не делают. Возможно, они боятся, что в этом случае буллинг может перейти на них, а значит – невыгодно. В процесс буллинга включены также одобряющие или же поддерживающие издевательства.

Они могут быть активными или пассивными, но обязательно существовать в этом процессе. Это самая ужасная сторона буллинга, которая поощряет такое поведение. Также в буллинге участвуют активные и потенциальные защитники. Активные – это те, кто будет защищать жертву, помогать ей и привлекать взрослых. Они обладают явными лидерскими способностями, сами никогда не станут жертвой и смогут за себя постоять. Пассивные – это потенциальные защитники, которые как бы не одобряют травлю, но из-за страха ничего не делают. Таким образом, в буллинге выделяются три основополагающие стороны – это буллер, жертва и наблюдатели. Немаловажную роль играют последствия буллинга для жертвы.

В первую очередь у человека, который испытывает на себе буллинг, возникает психологический стресс, а это может повлечь за собой появление таких симптомов, как истощение организма, обезвоживание, потеря общего тонуса, возникновение тревожности, раздражительности, упадок сил, депрессия, бессонница, нарушение памяти и т.д., что ведет к серьезным психическим и психологическим заболеваниям.

Согласно исследованиям ученых из Великобритании, люди, которые подвергались буллингу в подростковом возрасте, малоуспешны в жизни, они недоверчивы, тревожны и т.д. Усиление таких психологических состояний в дальнейшем может привести к самоубийству – это ещё одна из острых проблем общества. Нужно отметить, что буллер сам по себе изначально психически нездоров. Как правило, буллер – это тот, чья психика сформировалась в условиях постоянной агрессии со стороны взрослых людей, которые нанесли психологическую травму в детстве, и из-за этого они выбирают травлю слабых и беззащитных сверстников.

Интересные данные приводятся в статье Н. Гордиенко «Буллинг: диагностика, профилактика, коррекция». Ее исследование показало, что со случаями буллинга сталкивались более 60,0% учащихся из них 33,33% случаев характерны для девочек. При ответе на вопрос о том, «к кому, ты обратишься, чтобы поговорить об этом?», доминировали следующие мнения: к друзьям и подругам (29,9%); к родителям (38%); «мне не к кому обратиться, но мне никто и не нужен» (14%); к учителям (3,3%), психологу (10,2%) [4].

Анализируя такое социальное явление, как школьный буллинг, можно много и долго рассуждать. Но пока мы сами не станем внимательными к проблемам детей и их взаимоотношениям, пока мы сами не изменимся, вопрос нам этот не решить. Отсутствие эмпатии среди людей порождает весьма яркие негативные явления в обществе. Так почему же мы так долго не обращали на него внимание? Буллинг до конца 80-х годов прошлого столетия в мире и в России воспринимался как компонент воспитательного процесса по пути взросления. В обществе считалось, что такие ситуации закаляли человека, учили его быть стойким, смелым и решительным.

К сожалению, в современное время данное социальное явление приобрело сильно искаженное отрицательное выражение. Детям свойственно находить «козла отпущения» в классе и постоянно, методически унижать его на глаза других. Безнаказанность и безразличие помогает буллерам находить еще более яркие и изысканные способы травли.

Так что же делать? Изначально рассмотрим существующие виды буллинга и конкретные пути решения его предотвращения в школе.

1. Вербальный буллинг – (словесное глумление (либо угроза), которое содержит в себе оскорбления и неуважительные комментарии о ком-либо (касательно внешнего вида, веры, этнической принадлежности, инвалидности, особенностях стиля одежды и т.п.).

Во-первых, необходимо обучать детей уважению. Во-вторых, демонстрировать положительную модель поведения по отношению к другим людям. В-третьих, активизировать в мысли о том, что любой человек заслуживает хорошего отношения. В-четвертых, развивать чувство собственного достоинства ребенка и учить его готовности необходимые меры случае необходимости; проговаривать с ребенком различные ситуации травли и методы реагирования на фразы и воздействия хулигана [4].

2. Физический буллинг – агрессивное физиологическое устрашение (удары, пинки, подножки, толчки и т.д.). Это, говоря простыми словами, насилие силового характера, причиняющее боль. Избивают сегодня так называемых «изгоев» жестоко. Бьют в коридорах школы, туалетах, по дороге домой и т.д. Чувство превосходства в данном буллинге проявляется очень ярко. Примеры реальных произошедших ситуаций буллинга среди детей можно сравнить с эпизодами голливудских фильмов, которые чаще всего заканчиваются хорошо, что не всегда происходит в реальной жизни.

Если вы увидели синяки, порванную одежду, частые жалобы ребенка на головную боль и боль в животе и т.д., необходимо поговорить с ним и выяснить причину, подчеркнуть словами и эмоциями значимость его искренности с вами.

Необходимо документировать даты и период конфликтов, связанных с глумлениями, подходящую реакцию вовлеченных персон и воздействия, которые были предприняты. Если физическое насилие над ребенком не прекращается, необходимо обратиться в администрацию школы и районные правоохранительные органы. Есть законы о борьбе с запугиванием и домогательствами, которые подразумевают своевременные корректирующие действия.

С приходом в нашу жизнь различных коммуникационных технологий и цифровизации появилась новая форма буллинга – кибербуллинг. Кибербуллинг – это англоязычное слово, в переводе обозначающее «электронная травля». Дословно – «быкование».

3. Киберзапугивание, кибербуллинг в киберпространстве состоит в порицании кого-либо с применением унизительных текстов, обмана и неправдивых слухов с помощью электронной почты, текстовых оповещений, а также сообщений в социальных сетях. Сексистские, расистские и аналогичные им сообщения образуют агрессивную атмосферу. В Москве 2016 году было проведено анонимное исследование, которое выявило, что 71,2% подростков приняли участие в кибертравле, при этом 59,1% – способом оскорбления и/или унижения в социальных сетях. Учителя также подвергаются таким способом травли – до 17% учителей со стороны учеников. Кибербуллинг возникает в пространстве, которое по определению небезопасно. Если в школе проявления буллинга можно отследить, то в социальных сетях почти невозможно. Здесь ребенок предоставлен сам себе, и воздействие на него со стороны невидимого человека несет опасность. В данной ситуации необходимо интересоваться, с кем ребенок контактирует в социальных сетях.

Сообщения унизительного характера имеют все шансы распространяться инкогнито и стремительно, что приводит к постоянному киберзапугиванию. Родителям необходимо дать понять ребенку, что они решили наблюдать его деятельность в Интернете, сообщить ему о том, что если он подвергается киберзапугиванию, следует сказать взрослым, для того чтобы они сумели распечатать эти сообщения, в том числе даты и период их извлечения. Следует оповестить о киберзапугивании школу и интернет-провайдера. Если киберзапугивание уси-

ливается и включает угрозы и сообщения очевидного сексуального характера, связаться с районными правоохранительными органами.

Рассмотренные способы реагирования в ситуации буллинга, конечно же, не решают проблему полностью.

Только объединив усилия всех субъектов образовательного процесса педагогов, родителей, специалистов (психологов, социальных работников, социальных педагогов, медработников, юристов и т.д.) мы сможем противостоять этому общественному явлению и не дать ему укорениться в обществе.

Раскрывая сущность рассматриваемой проблемы, можно сделать выводы:

1. Одной из актуальнейших социальных проблем современного общества является буллинг, способствующему, к сожалению, возникновению других проблем мирового сообщества.
2. Буллинг несет за собой большое количество негативных последствий для человека.
3. Должно быть активное общественное порицание буллинга.
4. Необходимо постоянно наблюдать за социумом (например, родителям, педагогам за своими детьми и подопечными). Формирование доверия между детьми и взрослыми.
5. Нельзя быть равнодушным к буллингу.
6. Не культивировать у себя жертву внутри.
7. Необходимо формирование и принятие определённых, четких и справедливых, а также единых для всех правил и норм поведения.

На данный момент эта проблема все чаще освещается в кинематографе, часто стали показывать примеры буллинга и его последствия. Такие фильмы и сериалы смогут послужить отличным демотиватором для потенциальных буллеров.

И все же, рассматривая буллинг как мировое социальное явление, можно констатировать, что вопрос буллинга остается открытым во всем мировом сообществе. Нет такой страны в мире, которую это социальное общественное явление не коснулось и не беспокоит, но это уже тема следующих научных исследований.

Библиографический список

1. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006; № 11: 15 – 18.
2. *Психология девиантности: Дети. Общество. Закон.* Москва: Юнити, 2016.
3. Ожиёва Е.Н. Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллин. *Научная индустрия европейского континента*: сборник докладов конференции Белгород: Руснаучкнига, 2008.
4. Цибуцинина Ю.Н. *Преодоление буллинга в начальных классах*. Тюмень. Available at: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Ishim/VKR_2020/Tsibutsinina.pdf

References

1. Kon I.S. Chto takoe bulling i kak s nim borot'sya? *Sem'ya i shkola*. 2006; № 11: 15 – 18.
2. *Psihologiya deviantnosti: Deti. Obschestvo. Zakon.* Moskva: Yuniti, 2016.
3. Ozhieva E.N. Bulling kak raznovidnost' nasiliya. Shkol'nyj bullin. *Nauchnaya industriya evropejskogo kontinenta*: sbornik dokladov konferencii Belgorod: Rusnauchkniga, 2008.
4. Cibucinina Yu.N. *Preodolenie bullinga v nachal'nyh klassah*. Tyumen'. Available at: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Ishim/VKR_2020/Tsibutsinina.pdf

Статья поступила в редакцию 23.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-83-85

***Zairbekova N.I.**, postgraduate, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF CIVIL DEFENSE COLLEGE STUDENTS AND EMERGENCIES OF DESIGN SKILLS. The aim of the study was to study the pedagogical technologies for the formation of design skills among students of the College of Civil Defense and Emergencies. The main method used in this research work is the analysis of scientific and pedagogical literature. The best way to develop design skills among students of the College of Civil Defense and Emergency Situations occurs during industrial and educational internships. As part of the teaching of disciplines at the College of Civil Defence and Emergency Situations, the regional authorities of the Ministry of Emergency Situations should provide a structured internship program that enables students to gain professional experience in emergency management. It is concluded that the organization and conduct of educational practice of students is a complex multi-level process aimed at developing a sustainable interest of students in professional activities, consolidating knowledge, expanding ideas about the functions of the future profession, familiarity with work experience, and the formation of design skills.

Key words: **pedagogical technologies, design skills, students, college of civil defense and emergency situations.**

***Н.И. Заирбекова,** соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ

Целью исследования было изучить педагогические технологии формирования у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций проектировочных умений. Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы. Наилучшим способом формирование проектировочных умений у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций происходит в ходе производственной и учебной практик. В рамках преподавания дисциплин в колледже гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций региональные органы Министерства чрезвычайных ситуаций МЧС должны предоставлять структурированную программу стажировки, позволяющую студентам получить профессиональный опыт в области управления чрезвычайными ситуациями. Сделан вывод о том, что организация и проведение учебной практики студентов – многоуровневый процесс, направленный на развитие устойчивого интереса студентов-практикантов к профессиональной деятельности, закрепление знаний, расширение представлений о функциях будущей профессии, знакомство с опытом работы, формирование проектировочных умений.

Ключевые слова: **педагогические технологии, проектировочные умения, студенты, колледж гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.**

Одним из приоритетных направлений развития современного профессионального образования является повышение качества подготовки специалистов, легко адаптирующихся к изменениям, способных к анализу сложных ситуаций и принятию ответственных решений.

Проблема формирования профессионально важных качеств специалиста привлекает внимание, как участников образовательного процесса, так и работодателей. Интеллектуальный потенциал специалиста в настоящее время рассматривается как важнейший фактор развития экономики, а уровень образования – как стратегический ресурс данного развития [1].

Задача, стоящая перед профессиональным образованием, – это подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых решать профессиональные задачи. Необходимо не только вооружить студентов определенными теоретическими знаниями. Они должны обладать общепрофессиональными компетенциями, позволяющими организовывать свою трудовую деятельность, добывать, анализировать информацию, оценивать ее, искать пути реализации и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, овладев для этого необходимыми умениями и навыками.

Катастрофа может произойти в любое время и в любом месте. Готовность к стихийным бедствиям играет важную роль в сокращении потерь сообщества/страны. Цель данного исследования состояла в том, чтобы установить влияние развития проектировочных умений, которые помогут будущим студентам колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций находить решения в сложных ситуациях.

Прежде всего проанализируем теоретические аспекты мышления для того, чтобы понять сущность формирования проектировочных умений на современном этапе.

Предположим, что мышление в современном мире должно быть переосмыслено. То есть необходимо понимать, что сегодня, в век технологий – это не просто традиционная концепция, скорее, это индивидуальный когнитивный процесс.

В частности, мышление может быть дифференцировано как несколько моделей с уровнями, а образование в области науки, техники, инженерии и математики (STEM-образование) позиционируется для развития мышления студентов с помощью нашей новой предложенной концепции.

Проектировочные умения становятся основой для студентов, обучающихся по направлениям архитектуры, дизайна, инженерии, моды, современных технологий. Развитие идентичности профессиональных дизайнеров и инженеров строится на специальной подготовке и многолетней практике, причем их проектная деятельность часто приводит к ценным конечным продуктам.

Очевидно, что проектировочные умения – это не тот вид деятельности, который обычно используется в школьном образовании, за исключением искусства и уроков технологии, поскольку многие традиционные школьные предметы, такие как математика и естественные науки, не рассматриваются как дисциплины, в которых студенты проектируют.

Неудивительно, что проектировочные умения не получили особого внимания в традиционном школьном образовании, поскольку они легко воспринимаются как создание новых продуктов, деятельность, часто рассматриваемая как принадлежащая профессиональным математикам и ученым, а не обучающимся школ.

Разрыв между навыками, которые студенты получили в школе, и навыками, необходимыми для работы в 21 веке, давит на систему образования.

В рамках данной исследовательской работы нас интересуют студенты колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций. Поэтому мы будем рассматривать те направления, которые целиком и частично связаны с инженерией.

Таким образом, недавнее внедрение техники и технологий в образование открывает новые перспективы относительно того, что учащиеся могут и должны изучать и делать, а также результаты, которые можно получить от проектной деятельности, включая развитие проектировочных умений.

Поскольку проектировочные умения также поощряют различные точки зрения и подходы в рассмотрении и решении проблем, они жизненно важны для творчества и инноваций. Важность проектировочных умений действительно была признана в образовании в последнее время, особенно в нынешнем движении STEM-образования.

Если не ограничивать значение использования проектировочных умений формальной деятельностью в конкретных профессиональных областях, то время от времени они могут пригодиться в реальной жизни.

Фактически, мы все выполняем неформальные и формальные проекты в нашей повседневной и академической жизни, такие как планирование путешествий, украшение дома, укладка волос, экспериментальный дизайн в исследованиях. Проектирование может просто означать подход человека к выявлению и решению проблемы в этом созданном человеком мире.

Вопрос о том, как можно и нужно обучать или использовать проектировочные умения, имеет большое значение в различных профессиональных областях.

Наилучшим способом формирования проектировочных умений у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций происходит в ходе производственной и учебной практик.

Практика является обязательным разделом программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Она представляет собой вид деятельности, направленный на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. При реализации ППССЗ предусматриваются следующие виды практик: учебная и производственная [2].

Учебная и производственная практики (по профилю специальности) проводятся образовательной организацией при освоении обучающимися профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей и могут реализовываться как концентрированно, в несколько периодов, так и рассредоточено, чередуясь с теоретическими занятиями в рамках дисциплин профессионального цикла [3].

В программе, разработанной образовательной организацией по каждому виду практики, определены ее цели, задачи и формы отчетности. Эта информация доводится до студентов перед началом практики во время установочной конференции.

Практики для студентов гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций могут быть организованы в условиях, приближенных к реальным. Так, например, практика для будущих горноспасателей организовывается каждый год «от простого к сложному».

Эмоционально-психологическая составляющая, которая складывается в процессе практики, посещения метрополитена и знакомства с аварийно-спасательным оборудованием, укрепляет уверенность у обучающихся в правильности выбранной профессии, а также формирует у них представление о связи теоретических и практических знаний, их необходимости в реальных условиях производства.

Отдельное внимание уделяется изучению особенностей применения средств индивидуальной защиты горноспасателя, в частности респиратору Р-30. Практикантам дается возможность под контролем опытного представителя горноспасательного пункта показать в аудитории непростую технику включения в респиратор на примере двух – трех добровольцев из числа студентов. Необходимо отметить, что включение в кислородный респиратор требует определенных навыков.

Первые шаги в профессию, сделанные ошибки перед своим студенческим коллективом, – все имеет важное познавательно-образовательное значение.

Региональные органы МЧС должны предоставлять структурированную программу стажировки, позволяющую студентам получить профессиональный опыт в области управления чрезвычайными ситуациями.

Стажировка также позволяет студентам расширить свою базу знаний, а также получить практический опыт, который укрепит концепции, преподаваемые в колледже гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

Производственная практика может быть проведена в базах добровольцев, которые помогают в результате стихийных бедствий. В их деятельность входит:

– управление распределительными центрами и убежищами;
– приготовление и распределение пищи;
– расчистка завалов;
– уборка мусора;
– обследование общин;
– распространение учебных материалов и комплектов готовности к стихийным бедствиям;
– внедрение учебных программ по обеспечению готовности к стихийным бедствиям;
– картографирование ГИС для улучшения общинных систем реагирования на чрезвычайные ситуации;
– работа с документами;
– проведение опросов или работа в Центре помощи;
– логистика-помощь в распределении припасов в районы стихийных бедствий и восстановления;
– инвентаризация припасов и управление складским хранением;
– планирование и ГИС-системы-планирование во время стихийного бедствия или исследования, написание и управление информацией для региональных отделений МЧС;
– формулирование планов действий по инцидентам и сбор информации для других продуктов;
– тесное сотрудничество с группами планирования для составления карт инцидентов и входных данных для картографических служб и баз данных;
– оказание помощи в разработке специалистами конкретных геопространственных продуктов по инцидентам [4].

Большой опыт может дать стажировка в Международной организации ЮНИСЕФ, действующей под эгидой Организации Объединённых Наций [5].

Программа стажировок ЮНИСЕФ предоставляет студентам и недавним выпускникам возможность получить непосредственный практический опыт работы. Возможности стажировки доступны по всему миру.

Когда отделение ЮНИСЕФ определяет необходимость в стажере для поддержки своей команды, они публикуют эту информацию, и все подходящие кандидаты могут подать свою заявку через веб-сайт.

Чтобы кандидатура была рассмотрена для прохождения стажировки, студент должен соответствовать следующим требованиям:

– владеть хотя бы одним из рабочих языков ЮНИСЕФ: английским, французским или испанским;
– иметь отличную академическую успеваемость, о чем свидетельствуют последние записи образовательного учреждения;
– не иметь близких родственников (например, мать, отец, сестра, брат), работающих в ЮНИСЕФ;
– студенту должно быть не менее 18 лет.

Дополнительное внимание будет уделено любому профессиональному опыту, имеющему отношение к той функции, на выполнение которой претендует студент.

Все стажеры имеют право на стипендию в качестве взноса на покрытие расходов на проживание, выплачиваемую ЮНИСЕФ или партнерским учреждением. Единовременная выплата в качестве взноса на покрытие путевых и визовых расходов также может быть предоставлена при наличии финансирования [5].

Таким образом, можно утверждать, что организация и проведение учебной практики студентов – сложный и многоуровневый процесс, направленный на развитие устойчивого интереса студентов-практикантов к профессиональной деятельности, закрепление знаний, расширение представлений о функциях будущей профессии, знакомство с опытом работы, формирование проектировочных умений.

Однако в рамках преподавания дисциплин в колледже ГО и ЧС региональные органы МЧС должны предоставлять структурированную программу стажировки, позволяющую студентам получить профессиональный опыт в области управления чрезвычайными ситуациями.

Стажировка также позволяет студентам расширить свою базу знаний, а также получить практический опыт, который укрепит концепции, преподаваемые в колледже гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

Производственная практика для студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций может быть проведена в базах добровольцев, которые помогают в результате стихийных бедствий.

Библиографический список

1. Утемов В.В. Компетентностная модель обучения в колледже при реализации ФГОС среднего профессионального образования. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; № 11: 91 – 95.
2. Ниатшин А.Т. Сущность и структура формирования проектировочных умений у студентов вуза. *Вестник Башкирского университета*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-formirovaniya-proektirovochnyh-umeniy-u-studentov-vuza
3. Дубровская Ю.А. Опыт организации практической подготовки и защиты отчетов по результатам прохождения производственных практика. *Наука и образование транспорту*. 2019; № 2: 254 – 256.
4. Хусаенова А.А., Насретдинова Л.М., Богданов Р.Р. Адаптация студента в периоде прохождения учебной и производственной практики. *Образование и воспитание*. 2015; № 2: 59 – 61.
5. *UNICEF Careers*. Available at: https://www.unicef.org

References

1. Utemov V.V. Kompetentnostnaya model' obucheniya v kolledzhe pri realizacii FGOS srednego professional'nogo obrazovaniya. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; № 11: 91 – 95.
2. Niatshin A.T. Suschnost' i struktura formirovaniya proektirovochnyh umenij u studentov vuza. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-formirovaniya-proektirovochnyh-umeniy-u-studentov-vuza
3. Dubrovskaya Yu.A. Opyt organizacii prakticheskoj podgotovki i zaschity otchetov po rezul'tatam prohozhdeniya proizvodstvennyh praktika. *Nauka i obrazovanie transportu*. 2019; № 2: 254 – 256.
4. Husaenova A.A., Nasretdinova L.M., Bogdanov R.R. Adaptaciya studenta v periode prohozhdeniya uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki. *Obrazovanie i vospitanie*. 2015; № 2: 59 – 61.
5. *UNICEF Careers*. Available at: https://www.unicef.org

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-85-87

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Guzueva E.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru*
Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

DISTANCE TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article reveals that at the moment it has become relevant and necessary to search for new ways of organizing students' independent work, provided that the remote mode is used. There is no single local normative act regulating the independent work of students at the federal level. Universities independently determine and establish the forms and requirements for the organization and control of students' independent work in a particular educational organization. These requirements are developed and approved in the form of regulations or guidelines for the organization of independent work at the university. Many universities use an automated distance education system using the LMS Moodle virtual environment. The platform provides a space for teachers and students to work together. Moodle has a variety of options for organizing and tracking student performance, including self-driving, for example, self-learning and testing.

Key words: **student independent work, distance technologies, distance education system.**

А.О. Плиева, **канд. пед. наук,** *доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Э.Р. Гузуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru*
Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье **выявлено, что** на сегодняшний момент стал актуальным и необходимым поиск новых способов организации самостоятельной работы студентов при условии применения дистанционного режима. Единого локально-нормативного акта, регламентирующего самостоятельную работу студентов на федеральном уровне, на сегодняшний момент не существует. Вузы самостоятельно определяют и устанавливают формы и требования к организации и контролю самостоятельной работы студентов в конкретной образовательной организации. Данные требования разрабатываются и утверждаются в виде положений или методических рекомендаций по организации самостоятельной работы в вузе. Многие учебные заведения используют автоматизированную систему дистанционного образования с помощью виртуальной среды LMS Moodle. Платформа предоставляет пространство для совместной работы педагогов и студентов. В Moodle доступны различные возможности для организации и отслеживания успеваемости студентов, результатов выполнения самостоятельной работы, например, самостоятельного изучения нового материала, проведение тестирования.

Ключевые слова: **самостоятельная работа студента, дистанционные технологии, система дистанционного образования.**

Сегодня главной задачей развития российского образования является его модернизация, в рамках которой высшее образование как профессиональная подготовка включает в себя содержание нового качества, заключающееся в формировании личности, адаптивной к запросам общества, рынка труда и экономики. Целями нового образования в такой парадигме является разработка и реализация образовательных программ для подготовки профессиональных кадров с ориентацией вхождения российского образования в европейское, значит, и в мировое образовательное пространство. Особенную нишу в высшей школе занимают вопросы формирования ключевых и профессиональных компетенций в образовательном процессе. Как отдельный виток развития сферы образования стоит рассматривать формирование личности в части самообразования.

С переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) третьего поколения значение самостоятельной работы обучающихся существенно возрастает и предполагает перераспределение ресурса учебного времени в сторону увеличения времени, отводимого на самостоятельную работу. Изучение учебных планов программ бакалавриата некоторых вузов показало, что разработчики образовательных программ выделяют на самостоятельную работу обучающихся по некоторым дисциплинам до 90% объема времени от общего количества часов, отведенных на изучение данной дисциплины.

Самостоятельная работа студента – это ключевая часть обучения, которая требует определённых навыков. Прямого воспроизведения того, что студенты услышали на занятиях или прочитали в источниках, для глубокого освоения предмета недостаточно. Современное образование требует не столько заучивания и запоминания, сколько умения критически осмысливать материал и осваивать его, превращая информацию в собственное знание.

Но стоит отметить, что в настоящее время происходят кардинальные изменения в мировой и, в частности, российской системе образования, которые касаются перехода образования в основном в онлайн-форму. Причиной данных изменений является появление в конце декабря 2019 г. мировой проблемы – вспышки пандемии COVID-19. В России и других странах мира был введен режим повышенной готовности и самоизоляции, в связи с чем высшее образование

было вынуждено перейти на бесконтактную форму работы с применением дистанционных образовательных технологий. Возникает потребность в новых методах автоматизированной самостоятельной работы в дистанционном формате.

Из-за режима самоизоляции люди перешли на дистанционную форму общения с помощью информационных онлайн-технологий. Образование в России было вынуждено адаптироваться к данным условиям внезапно, стремительно, поставив перед собой цель сохранения качества образования.

В связи с этим перед сферой образования встает проблемный вопрос: как сделать образовательный процесс более эффективным, если количество часов контактной работы с преподавателем постоянно уменьшается. Люди переходят на дистанционную форму общения с помощью информационных онлайн-технологий. Образование в России вынуждено было адаптироваться к данным условиям внезапно, стремительно, сохранив качество.

Появление новой информационной онлайн-сферы открывает масштабный доступ к информации и интерактивному диалогу между преподавателями и обучающимися. В этих условиях роль самостоятельной работы студентов возросла, а преподаватели оказались в условиях вынужденной быстрой адаптации и поиска новых форм и технологий работы и контроля уровня освоения учебного материала обучающимися.

Решением вышеуказанной проблемы по организации и контролю самостоятельной работы студентов в условиях применения дистанционных образовательных технологий может послужить изучение использования возможностей дистанционного обучения, которое сейчас направлено на расширение спектра и возможностей образовательных услуг, способствует росту, мобильности преподавателей и обучающихся, повышению эффективности образования в целом.

Изучению проблем планирования и организации самостоятельной работы студентов в высшей школе посвятили свои научные труды Т.А. Бублик, Н.А. Введенский, Н.В. Волженина, И.Ю. Вороткова, А.А. Горцевский, И.З. Гликман, А.А. Городнова, Т.И. Гречухина, Н.В Жалнина, И.А. Зимняя, Н.Ю. Крапивина, Л.П. Крившенко, С.В. Куньщиков, А.В. Меренков, П.И. Пидкасистый, В.С. Сенашенко, Н.В. Соловова, А.В. Усачева, С.И. Архангельский, М.Г. Гарунова, Е.Я. Голанд, С.И. Зиновьева, Б.Г. Иоганзен, А.Г. Молибога, Р.А. Низамова, Н.Д. Никандров и другие.

В изучении вопросов организации самостоятельной работы в условиях применения дистанционных образовательных технологий мы опирались на научно-методические труды таких исследователей, как Т.Г. Белобородова, Н.В. Волженина, П.Д. Гаджиева, Е.Г. Глазунова, Е.Л. Гусейнова, Ю.Ю. Штенгель, Л.В. Николаева, И.Г. Копотюк, О.Н. Зайцев, Т.В. Руденко.

Марчук Н.Ю. в своей статье «Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения» отмечает: «Широкое внедрение современных информационных технологий может привести к принципиально новому подходу к технологии образования в целом, который будет опираться в числе прочего на дидактические возможности сверхсознательной функции человека» [1]. И, как мы видим, теперь это время пришло – время новых подходов к технологии образования, сопряженное и направленное на формы дистанционного образования.

Дистанционное обучение – форма организации самостоятельной работы обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий, позволяющая общаться, получать и передавать знания, задания дистанционно, с помощью сети Интернет.

Изучение научных педагогических трудов, в частности Руденко Т.В. «Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения» [2] и Зайцевой О.В. «Технология дистанционного обучения в процессе организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов», позволили нам определить, что организация самостоятельной работы студентов вузов в условиях дистанционного обучения – это дидактическая система, направленная на формирование компетентностей студентов, представляющая собой совокупность функционально взаимосвязанных частей процесса обучения, а именно целей, содержательной части дисциплины и результативно-оценочного материала [2].

В условиях современности, когда мы стараемся дистанцироваться друг от друга, так как скопление людей становится нежелательным, а в системе образования это наиболее ярко выражено, реализацию самостоятельной работы целесообразно осуществлять с опорой на информационно-технологическое обеспечение учебного процесса при обязательном соблюдении условия, связанного с применением в процессе организации самостоятельной работы автоматизированного рабочего комплекса дисциплины с применением дистанционных технологий или, иначе говоря, системы дистанционного образования.

Технологию дистанционного обучения в процессе самостоятельной работы студентов целесообразно рассматривать как совокупность и последовательность дидактических процедур, обеспечивающих индивидуальную образовательную траекторию студента в соответствии с формируемыми компетенциями при изучении конкретной дисциплины. Технология дистанционного обучения в высшем учебной заведении на сегодняшний день реализуется с помощью СДО LMS Moodle.

Система дистанционного образования LMS Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения, включающая следующие основные разделы: тематический указатель учебной дисциплины, комплект методических материалов, элементы учебного курса, ресурсы учебного курса, систему контроля и оценки. Все элементы системы дистанционного образования находятся в тесной взаимосвязи, а значимость каждого из них зависит от решаемых прикладных задач в процессе организации самостоятельной работы.

Применение системы дистанционного образования имеет смысл и при традиционном режиме обучения, а в случае применения дистанционных технологий она представляется необходимым инструментом.

Система дистанционного образования интегрирована с КАС (комплекс автоматизированной системы 1 С), MS Teams, Антиплагиатом, ЭБС вуза и сервисом прокторинга. Также дистанционная форма обучения имеет инструменты для анализа и контроля процесса изучения курса студентом, автоматического расчета статистических метрик тестовых вопросов, мониторинга активности в системы дистанционного образования обучающегося и преподавателя. Можно контролировать укомплектованность курсов контентом и т.п.

В период адаптации вузов при резком вынужденном переходе на режим дистанционного образования преподаватели стали использовать для взаимодействия со студентами разнообразные каналы коммуникаций. Свобода преподавателей использовать то, что удобно им, для студентов оборачивается необходимостью поддерживать множество синонимичных каналов коммуникаций (4 – 5 мессенджеров, соцсети, 3 – 4 сервиса видеоконференций, почта, СМС, обзвоны и др.). Это крайне неудобно, приводит к потере студентами информации, к демотивации. Также это влияет на репутацию конкретной образовательной организации.

В связи с этим появляется необходимость стандартизовать инструменты, используемые для взаимодействия со студентами (видео, мессенджеры, почта), сделав ядром коммуникаций со студентами систему дистанционного образования и ограничив, как было сказано, дополнительные дублирующие инструменты и каналы связи. Сформированные однажды в системе дистанционного образования курсы, контент, тесты в следующих семестрах можно использовать повторно. Использование системы дистанционного образования в условиях современного времени становится не просто обязательно – это правильно и удобно.

Мы изучили ресурсы для обеспечения дистанционного обучения в различных учебных заведениях, реализованных с помощью LMS Moodle, что позволило выявить функциональные возможности системы дистанционного образования:

1) создание онлайн-курсов (дисциплин учебного плана – структуры, контентного наполнения, сценариев тестирования и т.п.);

2) автоматическое подключение студентов и преподавателей к курсам (используются группы, передаваемые из КАС);

3) предоставление студентам доступа к образовательному контенту (текст, аудио, видео и т.п.), в том числе по расписанию;

4) контроль знаний студентов:

- автоматические тесты (проверка и оценка выставляется системой автоматически);
- с участием преподавателя (письменные работы, эссе и т.п.);

5) средства коммуникации (уведомления, чаты, форумы, вебинары, личные сообщения);

6) ведение журнала оценок по курсу (полученных студентом как на вебинарах, так и за выполненные задания в СДО);

7) формирование итоговой оценки за дисциплины с учетом весовых коэффициентов оценок (по сути, балльно-рейтинговая система);

8) проведение опросов, анкетирования;

9) предоставление отчетов и статистических данных (прогресс студента в рамках курса, по качеству тестовых материалов и т.п.).

Единого локально-нормативного акта, регламентирующего СРС на федеральном уровне, на сегодняшний момент не существует. Вузы самостоятельно определяют и устанавливают формы и требования к организации и контролю самостоятельной работы студентов в конкретной образовательной организации. Данные требования разрабатываются и утверждаются в виде положений или методических рекомендаций по организации самостоятельной работы в вузе.

Варианты самостоятельной работы студентов различаются разнообразием, ориентированы не только на репродукцию полученных знаний, но и на творческие таланты студентов [3; 4; 5]. Причем основной упор делается на усиление самостоятельного и индивидуализированного обучения, доминирующей тенденцией которого сегодня становится развитие дистанционного обучения.

Таким образом, на сегодняшний момент стал актуальным и необходимым поиск новых способов организации самостоятельной работы студентов при условии применения дистанционного режима. Практически все вузы используют автоматизированную систему дистанционного образования с помощью виртуальной среды LMS Moodle. Платформа предоставляет пространство для совместной работы педагогов и студентов. В Moodle доступны различные возможности для организации и отслеживания успеваемости учащихся, в том числе для самостоятельной работы студентов, например, самостоятельного изучения нового материала и проведения тестирование.

Библиографический список

1. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 4: 78 – 85.
2. Руденко Т.В. *Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
3. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы*: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 ч. Уфа: АЭТЕРНА, 2016; Ч. 2.
4. Умаев А.У., Гузуева Э.Р., Вазкаева С.С.А. Профессиональная деятельность педагога в условиях развития информационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 308 – 309.
5. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Нальгиева Л.А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 28 – 30.

References

1. Marchuk N.Yu. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti distancionnogo obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 4: 78 – 85.
2. Rudenko T.V. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie i metodika prepodavaniya estestvennonauchnyh disciplin s primeneniem tehnologij distancionnogo obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
3. *Vzaimodejstvie nauki i obschestva: problemy i perspektivy*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 4 ch. Ufa: A`ETERNA, 2016; Ch. 2.
4. Umaev A.U., Guzueva `E.R., Vazkaeva S.S.A. Professional'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah razvitiya informacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 308 – 309.
5. Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Nal'gieva L.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya uchebnoj motivacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 28 – 30.

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-87-89

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Korkmazov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Police Major (Nalchik, Russia)*
Khaliev M.S-U., *senior teacher, Department of Business Informatics of the Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: khaliev@mail.ru*

ON THE QUESTION ABOUT THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. The article deals with the problem of using information and communication technologies in the educational process of a university. Information and communication technologies are widely used for organizing, managing and monitoring the educational process, supporting electronic document management, remote interaction of participants in the educational process, organizing access to educational databases, electronic libraries and teaching materials, etc., its implementation plays a very important role in the implementation the creative potential of students and allows to solve the main task of modern higher education; it is the disclosure of the abilities of each student. There are many electronic resources, applications, programs, platforms that are actively and successfully applied in the study of different disciplines, it is important that the teacher learns to apply them effectively in the learning process. Superficial knowledge of a product cannot give confidence during the class, so the possibility of abandoning the product is large enough.

Key words: **information and communication technologies, educational process, university, students.**

А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
А.В. Коркмазов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*
М.С-У. Халиев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: khaliev@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассмотрена проблема применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза. ИКТ широко используются для организации, управления и мониторинга учебного процесса, поддержки электронного документооборота, дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса, организации доступа к учебным базам данных, электронным библиотекам и методическим материалам и т.п. Его внедрение играет очень важную роль в реализации творческого потенциала студентов и позволяет решить главную задачу современной высшей школы – раскрытие способностей каждого обучающегося. В настоящий момент существует множество электронных ресурсов, приложений, программ, платформ, которые активно и успешно применяются при изучении различных дисциплин. Важно, чтобы преподаватель научился эффективно применять их в учебном процессе.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, вуз, студенты.**

Бурное развитие научно-технического прогресса в своей скорости и масштабе в современном мире является беспрецедентным. Это явление называют не иначе, как «Информационным взрывом»: с 1997 по 2002 год человечество произвело информации больше, чем за всю предшествующую историю. С тех пор темпы ее прироста оценивают в 30% по отношению к предыдущему году. В такой ситуации перед современной педагогической наукой встал сложнейший вопрос: как в такой бурный информационный поток включить подрастающее поколение, которое сможет активно развиваться в этот качественно новый для человечества период?

Теперь перед образованием ставится новая задача: дать будущему взрослому члену общества такие знания и навыки, чтобы он смог полноценно жить в нем и приспосабливаться к стремительно изменяющемуся информационному миру.

В этих условиях, когда информационное общество находится на этапе формирования, применение информационных технологий, будь то персональный компьютер или смартфон, стало частью нашей повседневной жизни, и не потому, что это модно или престижно, а потому что информационные технологии дают такие возможности в самых разных сферах, которые раньше могли себе представить лишь фантасты. Так же как и во многие сферы человеческой деятельности, информационные технологии привносят новые, ранее невообразимые возможности в образовательный процесс, повышая его качество.

Однако нельзя сказать, что образование ввиду бурного роста научно-технического прогресса и своей, по отношению к нему, инертностью, успевает отвечать реалиям.

Информатизация – это новое течение в жизни общества на основе достоверного применения знаний во всех важных сферах человеческой жизни.

Информатизация приводит к коренным изменениям в структуре общественного производства: стремительно трансформируется характер технологических процессов, знания и умения постоянно обновляются, осваиваются новые технологии, усиливается общекультурный уровень специалиста предприятия.

Поэтому одним из приоритетных направлений информатизации общества становится процесс информатизации образования. Изучение данной темы является крайне актуальным для любого педагога нашей страны в первую очередь потому, что это может помочь учителю почерпнуть педагогический опыт в сфере использования информационных технологий у западных коллег, помочь понять принципы использования информационных технологий в обучении, а главное –

теоретическую информацию можно попытаться применить в условиях нашей страны.

Компьютерная революция, происходящая в России последние 20 лет, затронула и систему образования. Компьютер занял уникальное место в этой системе: с одной стороны, он стал естественным объектом в процессе обучения, с другой – явился ценным техническим средством обеспечения процесса обучения.

В обучении важно также помочь учащемуся построить свою стратегию образования, учитывая его индивидуальные способности, мотивацию и ценностные ориентиры. Основой для новой формы непрерывного образования могут стать информационные технологии обучения. Нельзя назвать нынешнее состояние информационных технологий обучения удовлетворительным, несмотря на актуальность их внедрения в процесс информатизации образования. Проблема их внедрения и применения – сложная и многогранная.

В вузах в настоящее время не существует единой стратегии для реализации этих целей, электронно-вычислительная техника применяется в учебных программах мало (кроме профильных направлений), изучение психолого-педагогических аспектов использования информационных технологий обучения проходит недостаточно интенсивно, помимо этого сопротивление встречает использование ЭВМ в новых, нетрадиционных для обучения формах.

Отдельно необходимо выделить такую проблему применения информационных технологий обучения, как квалификация научно-педагогических кадров, вызванную снижением их социальной защищенности, сложившимся «разрывом поколений», малочисленностью или отсутствием обслуживающего персонала кафедр и т.п. [1, с. 7 – 11].

Нужно сказать о том, что темпы разработки дидактических материалов, касающихся использования информационных технологий обучения, попросту недостаточны для того, чтобы догнать развитие технических и программных средств. Такое отставание дидактических материалов является главной причиной в применении несовременных, зачастую морально устаревших возможностей использования информационных технологий обучения.

Анализ опыта педагогов в высшей школе позволяет говорить о том, что внедрение информационных технологий обучения проходит стихийно, без использования четкого плана. Попытки создания общей стратегии в этом направлении пока не создали ожидаемого положительного эффекта.

В первую очередь проблема состоит в том, что на данный момент отсутствует одинаковая для всех методика обучения педагогов в данном направлении, каждый преподаватель ориентируется на свой личный опыт или опыт коллег, что значительно ухудшает качество применения программного обеспечения в учебном процессе и в целом замедляет процесс информатизации учебного заведения.

Для решения этой проблемы необходимо подойти к вопросу комплексно, рассмотреть его со всех сторон, учитывая нынешние обстоятельства и ориентируясь на конкретные педагогические задачи; уделить большое внимание исследованию вопросов применения информационных технологий обучения в учебном процессе, а также перспектив для дальнейшего развития как педагогического состава, так и вуза.

Анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что в современном образовательном процессе явно существует противоречие между важностью применения информационно-коммуникационных технологий и огромным провалом в методической поддержке применения их в образовательном процессе.

В настоящее время мир вычислительной техники развивается очень активно. Для того чтобы не отставать от прогресса, каждому преподавателю важно постоянно заниматься самообразованием и саморазвитием. Для любого современного учителя актуальным является такое понятие, как непрерывное образование.

Но при этом только лишь самообразования не всегда достаточно для профессионального применения информационных технологий в образовательном процессе: важно иметь личную мотивацию и огромное желание развиваться в этом направлении, а также самостоятельно следить за изменениями и нововведениями в области информационных технологий.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дает преимущество в следующем:

1. Возможность изучать учебную дисциплину углубленно, ориентируясь на мелкие детали.
2. Способность решать множество практических задач одного типа за более короткое время.
3. Решение нестандартных задач, умение анализировать большие объемы информации, что является немаловажным фактором в принятии решений.
4. Связь гуманитарного предмета с техническим, развитие многофункциональности и многозадачности.
5. Возможность создания и исследования моделей при разработке учебного проекта.
6. Актуализация полученных знаний, малая вероятность потери информации.
7. Возможность быстрого промежуточного и итогового контроля.

Так как информационные технологии постоянно претерпевают изменения и обновления (появление новых программных продуктов, изменение интерфейса), необходимо постоянно повышать квалификацию преподавателей. Но, к сожалению, в этом направлении в образовании существует провал. Многие преподаватели применяют информационно-коммуникационные технологии чаще интуитивно, нет специалистов, способных обучать и знакомить преподавателей с изменениями в информационном мире. В результате информационно-коммуникационные технологии применяются либо не в полной мере, либо не применяются вовсе. Многие продолжают пользоваться огромным количеством печатной литературы, хотя сегодня электронные ресурсы – это ещё одна область, которая активно развивается. Можно сказать, что перевод печатной литературы в электронные источники – это ещё одна ветка развития образования и его информатизации.

Тем не менее, не стоит забывать, что учебный процесс не может быть ориентирован только на применение информационно-коммуникационных технологий. Педагогика – это наука, которая подчиняется своим, уже устоявшимся законам, и пренебрегать этим нельзя. Важно аккуратно и грамотно вплести информационные технологии в педагогический процесс, и тогда возможно получить ту самую модель обучения, близкую к идеальной, которая, в свою очередь, будет отвечать требованиям и традиционного, и электронного урока.

Эта модель является совокупностью традиционных методов обучения (лекции, практические занятия, семинары) в аудитории, а также электронных, с возможностью переноса некоторых практических заданий в электронный формат, которые можно выполнять дистанционно. При этом есть возможность осуществлять связь с преподавателем удаленно, благодаря использованию различных электронных платформ. Вследствие применения подобной модели обучения сам процесс становится более интересным и многогранным.

Использование смешанной модели обучения дает возможность преподавателю выносить на обсуждение сложный, наиболее интересный материал, при этом отойти от скучной теории, например, можно вынести за границу лекции, предоставив их в виде электронных источников, тестов, заданий, которые студент сможет освоить самостоятельно и в своем темпе.

На данных момент существует множество электронных ресурсов, приложений, программ, платформ, которые активно и успешно применяются при изучении различных дисциплин, важно, чтобы преподаватель научился эффективно их использовать в учебном процессе. Поверхностное знание того или иного продукта не может дать уверенность в ходе занятия, поэтому возможность отказа от продукта достаточна велика.

В связи с этим руководство учебного учреждения должно обеспечить профессиональную подготовку преподавателей не одноразово, а на постоянной основе.

Следующей проблемой применения информационно-коммуникационных технологий при изучении различных дисциплин является разработка тематического планирования. Преподавателю предстоит пересмотреть свой учебный план согласно новым условиям, распределить, какие темы важно изучать в лекционном формате или формате обсуждения, а какие темы можно перевести в электронный формат. Как и для какого материала применять те или иные информационные технологии, каким образом организовать самостоятельную работу студентов, как осуществлять контроль. При этом важно учитывать временное ограничение на выполнение тех или иных заданий. Примерами организации электронных занятий могут быть онлайн-тестирование, вебинары, онлайн-конференции и др.

Важно проанализировать, какие инструменты и при изучении каких тем можно применить, чтобы это было уместно, полезно и раскрыло изучаемый материал с новой стороны. Следует отметить, что перед преподавателем стоит очень ответственная задача, которая потребует от него детального анализа и кропотливой работы. Помимо того, что необходимо разработать методический, электронный материал (презентации, схемы, таблицы, тесты, видео, приложения и т.д.), важно уделить большое внимание критериям оценивания результатов работы студентов, разработать четкие рекомендации и требования и предоставить обучающимся доступ к ним [2]. Это даст уверенность студенту в том, что его работа будет оцениваться по определенным параметрам, которые заранее были предоставлены и обозначены преподавателем. Тем самым обучающийся может осуществлять самоконтроль и ориентироваться на определенный результат.

Список примерных критериев, которые может составить преподаватель:

- полная информация за каждый полученный балл;
- границы баллов за каждое задание (минимум и максимум);
- список электронных и других источников для поиска информации (ссылки, сайты, электронные варианты учебников и т.д.);
- требования к оформлению работы (полное описание, желательно по пунктам или списком);
- дедлайн.

Преподаватель может варьировать критерии в зависимости от работы и конечного результата. Важно придерживаться обозначенных критериев и оценивать работы в независимости от какие-то личных обстоятельств [3, с. 274].

Говоря о пользе применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, мы сталкиваемся с таким термином, как «качество образования». Так как же его оценить, и что входит в это понятие?

Во-первых, это соответствие уровня знаний выпускников учебного заведения государственным стандартам. Во-вторых, качественная оценка всей структуры образовательного учреждения, таких её частей, как содержание образования, подготовительные курсы и уровень подготовки на них, преподавательский состав, методическая база, техническая база, научные достижения, методики обучения.

Таким образом, использование ИКТ играет очень важную роль в реализации творческого потенциала студентов и позволяет решить главную задачу современной высшей школы – раскрытие способностей каждого обучающегося. Интенсивное использование информационных технологий в современном вузе – залог успехов во всех областях его жизнедеятельности.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. Гузуева Э.Р., Алиева Р.Р. Применение интернет-технологий в обучении студентов вуза. *Современные педагогические технологии профессионального образования*: материалы IV международной заочной научно-практической конференции. Москва-Берлин, 2020: 124 **–** 127.
3. *О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420248126
4. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно-ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. Guzueva `E.R., Alieva R.R. Primenenie internet-tehnologij v obuchenii studentov vuza. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*: materialy IV mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva-Berlin, 2020: 124 – 127.
3. *O vnesenii izmenenij v prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya»*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 1644. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420248126
4. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Tendencii razvitiya komp'yuterno-orientirovannoj sredy inoyazychnoj professional'noj podgotovki buduschih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehniki. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 6 (67): 117 – 122.

Статья поступила в редакцию 15.01.21

УДК 371.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-89-91

Romanov A.B., *adjunct, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: magistr.79@list.ru*

ACTUAL PROBLEMS OF DRUG ADDICTION AND DRUG BEHAVIOR OF PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The paper deals with the actual problems of drug addiction and drug behavior of the personnel of the National Guard of the Russian Federation. The author highlights a number of statistical data and the results of some sociological studies that indicate the relevance and topicality of the problem under consideration. The article reveals such concepts as narcosis and narcotic behavior. Special attention is paid to the peculiarities of the manifestation of the drug from the troops, however, the work contains a number of assumptions and specific factors influencing the expression of drug-addiction among soldiers and employees of the National Guard. The author concludes that an important aspect such as the rapid identification of military personnel in the first stage of drug abuse development should come to the fore already today. It is assumed that the basis of all preventive work should be the work of officials aimed at forming a sober lifestyle for the personnel.

Key words: **addiction, deviant behavior, narcosis, narcotic behavior, prevention, use, psychoactive substance, soldier and employee.**

А.Б. Романов, *адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: magistr.79@list.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАРКОТИЗАЦИИ И НАРКОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы наркотизации и наркотического поведения личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации. Автор освещает ряд статистических данных и результаты некоторых социологических исследований, свидетельствующих об актуальности и злободневности рассматриваемой проблемы. В статье раскрываются такие понятия, как наркотизм и наркотическое поведение. Особое внимание уделяется специфике проявления наркотизма у личного состава войск, вместе с тем приводится ряд предпосылок и характерных факторов, оказывающих влияние на проявление наркотизма в среде военнослужащих и сотрудников Росгвардии. Автор делает вывод о том, что уже сегодня на первый план должен выходить такой важный аспект, как оперативное выявление военнослужащих, находящихся на первой стадии развития наркомании. Предполагается, что основу всей профилактической работы должна составлять деятельность должностных лиц, направленная на формирование у личного состава установок на трезвый образ жизни.

Ключевые слова: **аддикция, девиантное поведение, наркотизация, наркотическое поведение, профилактика, употребление, психоактивное вещество, военнослужащий и сотрудник.**

Непрерывно нарастающие требования к сотрудникам правоохранительных органов, наряженная служба, значительные психологические нагрузки, социальный и экономический кризис все чаще вызывают стрессовое состояние, увеличение форм саморазрушающего поведения, лидирующие позиции из которых устойчиво занимает проблема наркотизации и участившиеся случаи наркотического поведения.

Сегодня это негативное явление не обходит стороной и личный состав силовых структур, в частности Росгвардии, что вызывает социальное и правовое противоречие между наркотизацией, фактами наркотического поведения и тем, что одновременно этот личный состав выполняет важные государственные задачи по обеспечению и общественной безопасности, а также защите прав и свобод человека и гражданина, а ведь к этим сотрудникам предъявляются особые требования.

Об актуальности рассматриваемой проблемы свидетельствуют и отчеты наркологических диспансеров, и ежегодные сводки органов по борьбе с наркоманией.

Невзирая на проведение проверочных мероприятий во время призыва граждан для прохождения военной службы по контракту, в войска все же поступает личный состав, не только имеющий опыт, но и продолжающий в разной степени эпизодически либо регулярно употреблять психоактивные вещества.

К примеру, итоги первого полугодия 2016 г. показывают, что из 7 тыс. 543 человек, которые рассматривались как кандидаты на военную службу по контракту, по результатам профессионально-психологического отбора в приеме на контракт было отказано всего 168 кандидатам, ранее имевшим немедицинский опыт употребления психоактивных веществ [1].

Проведенное изучение степени наркотизации населения в Российской Федерации установило, что эпизодически и регулярно наркотики употребляют около 8 млн человек (это 5,6% населения), из них примерно 3 млн – употребляющие достаточно активно (это 2% населения), а из них 75% употребляют канабиноиды, 15% – психостимуляторы и около 9% – наркотики опийной группы. Приведенные данные указывают на то, что действительное количество наркозависимых в 3 – 5 раз превышает официальные учтенные данные. Большинство составляют граж-

дане, иногда (эпизодически) употребляющие наркотические и психотропные вещества. Именно на эту категорию необходимо обратить пристальное внимание, это позволит повысить эффективность проводимых профилактических мероприятий, как в силовых ведомствах, так и целом в Российской Федерации [2].

Большой проблемой сегодня является то, что 56% респондентов, имеющих хотя бы однократный опыт потребления наркотиков, попробовали их уже в несовершеннолетнем возрасте.

Представленная статистика Судебного департамента России свидетельствует о том, что треть всех преступлений в 2019 году совершено в состоянии алкогольного опьянения [3].

Проблема наркотизации применительно к Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации исследована недостаточно широко, однако такие исследователи, как Ю.А. Александровский, И.А. Алехин, В.Н. Герасимов, О.В. Бакушин, В.Г. Гетманский, В.В. Чистяков, Е.И. Федак и др., в прямой или косвенной постановке вопроса посвятили свои изыскания проблеме наркотического поведения [4 – 8].

Принято полагать, что проблема девиантного поведения в войсках национальной гвардии, так же как и собственно во всех силовых структурах, является актуальной и, пожалуй, одной из самых злободневных.

Употребление наркотических, психоактивных веществ является одной из форм девиантного поведения. Разновидностью данной девиации является аддиктивное поведение, предполагающее уход от реальности путем искусственного изменения сознания или постоянного сосредоточения внимания на каких-либо индивидуальных зависимостях.

Аддикция характеризуется уходом от реальности с помощью психоактивных веществ (наркотические и психотропные средства, алкогольные напитки). Аддикция может принимать как приемлемые формы, так и социально опасные.

К приемлемым относятся такие формы: различные техники медитации, чрезмерный труд, экстремальные виды спорта творчество, увлечения, связанные с риском. К социально опасным и деструктивным формам относятся употребление наркотических веществ, сексуальные отклонения, зависимость от Интернета, чревоугодие, игромания, маниакально-депрессивные проявления и пр. [5].

Принято считать, что аддиктивное поведение является одной из форм девиантного (отклоняющегося) поведения, не является заболеванием, хотя при определенных условиях может постепенно и незаметно привести к формированию наркомании.

Целесообразно разграничивать понятия «наркозависимость» (т.е. заболевание) и «аддиктивное поведение» (не болезнь), которое заключается в эпизодическом употреблении наркотических веществ.

На основании признанных критериев МКБ-10, которые действуют в Российской Федерации, предоставляется возможность с высокой степенью вероятности определить, является ли человек «наркоманом» [5].

Рассматривая данный аспект, который умалчивается, хочется отметить, что именно алкоголь находится на «нулевой» позиции в данной классификации, следовательно, является разновидностью наркотических (психоактивных) веществ.

В социальном опросе, который проводился в 2019 году, приняло участие около 2000 человек, их возраст находился в пределах от 18 до 55 лет. Опрошенные женщины указали на то, что 4,3% вовсе не употребляют алкоголь, 17,6% употребляют не чаще 1 раза в месяц, 54,1% употребляют алкоголь не чаще 1 раза в неделю, 24% употребляют спиртные напитки чаще 1 раза в неделю. Своей «нормой» женщины считают: 11,7% – достаточно до 200 грамм, 25,9% хватает от 200 до 500 грамм, 43,2% употребляют от 500 грамм до 1 литра, 19,2% употребляют более 1 литра.

Среди мужчин ситуация такова: 0,7% не вовсе употребляют алкоголь, 8% – не чаще 1 раза в месяц, 64,7% употребляют алкоголь реже 1 раза в неделю, 26,6% употребляют алкоголь чаще 1 раза в неделю. Свою «норму» алкоголя мужчины в ответах определили: 3,2% вполне достаточно до 200 грамм некрепкого вина, 7,3% употребляют от 200 до 500 грамм, 31,3% выпивают от 500 грамм до 1 литра, 58,5% предпочитают более 1 литра.

Цифры указывают на то, что, в «норму» попадает 37% женщин и 10,5% мужчин [9].

Ввиду этого, рассматривая проблему наркотизации и наркотического поведения сотрудников войск национальной гвардии, необходимо обратить внимание именно на факты чрезмерного употреблении алкоголя как наиболее доступного и распространенного в обществе психоактивного вещества.

К сожалению, эти негативные явления возникают и вследствие научения алкогольному, токсическому и наркотическому поведению, оно осуществляется во время непосредственного общения и взаимодействия людей друг с другом. В результате подобного взаимодействия происходит обмен собственным опытом снятия эмоционального стресса и депрессивных психических состояний.

Сегодня из одной из опасных форм деструктивного поведения военнослужащих и сотрудников Росгвардии является наркотизм – это деструктивное изменение личности, которое проявляется в приверженности к употреблению наркотических и иных психоактивных средств как способа ухода от окружающей действительности по тем либо иным причинам.

Явление наркотизма у военнослужащих (сотрудников) отличается своими существенными особенностями: появление в силовых структурах в большинстве случаев здоровых людей, которые все же иногда прибегают к употреблению психоактивных веществ; в экстремальных ситуациях при выполнении служебно-боевых задач нередко возникает личная потребность употребить что-то с целью повышения ресурсов организма; среди личного состава, члены которого по должности работают с техническими жидкостями, распространен такой вид наркотизма, как употребление токсических веществ (растворители, технический спирт, и т.д.), являющиеся более доступными к употреблению, чем наркотики [10].

Наряду со специфическими особенностями наркотизму личного состава как деструктивному явлению, как правило, могут способствовать такие актуальные проблемы:

– часто авторитетные для кого-либо товарищи (сослуживцы) поощряют употребление алкоголя и наркотиков, а в некоторых случаях происходит и целенаправленное обучение наркотическому поведению с их стороны;

– в большинстве случаев у личного состава, который поддается влиянию извне, формируется уверенность в том, что алкоголь и наркотики помогут снять стресс либо психоэмоциональные нагрузки;

– твердо и давно устоявшиеся «традиции» (ритуалы), которые подразумевают употребление алкоголя, и участие в которых часто является даже обязательным;

– по мере вовлечения незаметно и постепенно формируется ложный стереотип о том, что уход от реальности с помощью психоактивных веществ решит проблемы;

– часто личный состав испытывает затяжной, а иногда и хронический психологический стресс, который иногда трудно бывает перенести;

– в большинстве случаев зависимость от алкоголя или наркотика как способа снятия стресса наблюдается именно у людей со слабым механизмом психической защиты.

Сложившаяся практика позволяет выделить ряд предпосылок и специфических факторов, влияющих на непреклонный рост наркотизма в среде военнослужащих и сотрудников:

– на службу по контракту призывается все больше граждан, ранее привлекавшихся к ответственности за правонарушения, связанные с употреблением и оборотом наркотиков, имеющих на этой почве психические отклонения;

– выполнение боевых и служебно-боевых задач, постоянно граничащих с угрозой жизни и здоровью;

– преимущественная дислокация структурных подразделений в крупных населенных пунктах и выполнение задач боевой службы в общественных местах, что упрощает установление контактов личного состава с поставщиками и потребителями и наркотических средств и их прекурсоров;

– высокий уровень служебной нагрузки, отсутствие регулярного и полноценного отдыха;

– некоторые нарушения в деятельности военкоматов, осуществляющих призыв на военную службу (некачественный медицинский контроль и психологический отбор, плохое изучение семейного положения и особенностей воспитания и прочие упущения) способствуют принятию на контракт (работу), военную службу по призыву в подразделения и территориальные органы граждан, употребляющих наркотики;

– на распространение наркотизма в войсках прямо или косвенно влияют случаи, когда военнослужащему (сотруднику) по необходимости (в лечебных целях) прописывались медикаменты, содержащие в своем составе наркотические вещества;

– частое нахождение военнослужащих и сотрудников в стрессовых ситуациях (служебные проблемы, натянутые отношения с командирами, нерешенные семейные и личные проблемы) способствуют такой форме ухода от реальности, как употребление наркотиков.

Таким образом, статистические данные и анализ практики борьбы с перечисленными негативными явлениями в войсках указывают на факты отклонений от «нормы» в употреблении личным составом Росгвардии алкоголя и прочих психоактивных веществ.

В действительности нормативно-правовые акты строго определяют то, что гражданин, злоупотребляющий психоактивными веществами, не имеет права находиться в составе силовых структур, однако происходящие сегодня в обществе деструктивные процессы вносят свои коррективы. Реальность такова, что данный феномен в силовых структурах имеет место быть, что является противоречием.

Сложившаяся ситуация позволяет сделать вывод, что уже сегодня на первый план должен выходить такой важный аспект, как оперативное выявление военнослужащих, находящихся на начальной стадии развития наркомании. Предполагается, что основу всей профилактической работы должна составлять деятельность должностных лиц, направленная на формирование у личного состава установок на трезвый и здоровый образ жизни.

Библиографический список

1. *Обзор о состоянии преступности связанной с незаконным оборотом наркотических средств в войсках национальной гвардии Российской Федерации в 2016 году*. Москва, 2016.
2. *Профилактика наркомании в вооруженных силах*. Available at: https://revolution.allbest.ru/medicine/00723123_0.html
3. *Интернет портал Судебного департамента России*. Available at: https://pravo.ru/story/215463/
4. Александровский Ю.А. *Пограничные психические расстройства*. Москва: Медицина, 1990
5. Алёхин И.А. *Педагогическая профилактика наркомании, токсикомании и алкоголизма в части, подразделении:* учебное пособие. Москва: ВУ, 2018.
6. Бакушин О.В. *Педагогические основы предупреждения уклонений от военной службы у солдат и сержантов частей РВСН*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
7. Герасимов В.Н. *Перевоспитание воинов с негативными качествами личности в процессе военной службы*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1989.
8. Гетманский В.Г. *Педагогическая профилактика криминогенного поведения солдат и сержантов в части*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1994.

References

1. *Obzor o sostoyanii prestupnosti svyazannoj s nezakonnym oborotom narkoticheskih sredstv v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii v 2016 godu*. Moskva, 2016.
2. *Profilaktika narkomanii v vooruzhennyh silah*. Available at: https://revolution.allbest.ru/medicine/00723123_0.html
3. *Internet portal Sudebnogo departamenta Rossii*. Available at: https://pravo.ru/story/215463/
4. Aleksandrovskij Yu.A. *Pogranichnye psihicheskie rasstrojstva*. Moskva: Medicina, 1990
5. Alehin I.A. *Pedagogicheskaya profilaktika narkomanii, toksikomanii i alkogolizma v chasti, podrazdelenii:* uchebnoe posobie. Moskva: VU, 2018.
6. Bakushin O.V. *Pedagogicheskie osnovy preduprezhdeniya uklonenij ot voennoj sluzhby u soldat i serzhantov chastej RVSN*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1997.
7. Gerasimov V.N. *Perevospitanie voinov s negativnymi kachestvami lichnosti v processe voennoj sluzhby*. Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1989.
8. Getmanskij V.G. *Pedagogicheskaya profilaktika kriminogennogo povedeniya soldat i serzhantov v chasti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-91-93

***Zhu Jiaxuan**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: zhuuu.jiaxuan@gmail.com*

IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING USING MULTIMEDIA AND THE INTERNET. The article uses the material of foreign studies to consider the methodology of teaching foreign languages based on the theory of multimodality, and the most effective methods of teaching listening skills used to compensate for the shortcomings of the traditional model of teaching Russian as a foreign language in China. Multimodality is defined as a key characteristic of the reform of foreign language education, which is provided by digital and network technologies that provide teachers and students with the necessary resources and technical means of teaching in modern conditions. In terms of multimodal listening training, students not only acquire the necessary speech and language skills, but also enrich their extracurricular practice, immersed in multimodal authentic Russian content (radio and TV shows, books, poems, songs, TV news, lectures on Russian language and more), join the bilateral exchange of information that ultimately solves the key problem of increase of efficiency of learning – the development of auditory and speech abilities of students.

Key words: **multimodality in teaching foreign languages, computer and network technologies, listening teaching, Russian as a foreign language.**

***Чжу Цзясюань**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhuuu.jiaxuan@gmail.com*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА И ИНТЕРНЕТА

В статье на материале зарубежных исследований рассматривается методика преподавания иностранных языков, основанная на теории мультимодальности, и наиболее эффективные методы обучения аудированию, применяемые для компенсации недостатков традиционной модели обучения русскому языку как иностранному в Китае. Мультимодальность определяется как ключевая характеристика реформы иноязычного образования, которая обеспечивается цифровыми и сетевыми технологиями, предоставляющими преподавателям и учащимся необходимые в современных условиях ресурсы и технические средства обучения. В обстановке мультимодального обучения аудированию учащиеся не только приобретают необходимые языковые и речевые навыки, но и обогащают свою внеаудиторную практику, погружаясь в мультимодальный аутентичный русскоязычный контент (радио- и телепередачи, книги, стихи, песни, телевизионные новости, лекции на русском языке и многое другое), приобщаются к двустороннему обмену информацией, что в конечном итоге решает ключевую проблему повышения эффективности обучения – развитие слуховых и речевых способностей учащихся.

Ключевые слова: **мультимодальность в обучении иностранному языку, компьютерные и сетевые технологии, аудирование, русский язык как иностранный.**

Целью данной статьи является рассмотрение проблем обучения аудированию на иностранном языке сквозь призму зарубежных и российских исследований в области мультимодальности. Изменения в информационно-коммуникационной сфере, связанные с развитием цифровых технологий, телевидения и Интернета, оказывают влияние как на способы кодирования информации в разных формах и видах (письменная и звучащая речь, зрительные и слуховые образы), так и на ее симультанное восприятие человеком через различные каналы. «Визуальный канал включает жестикуляцию, взгляд, мимику и другие аспекты “языка тела”. Письменный дискурс также воспринимается визуально и кроме вербального компонента включает целый набор графических параметров, таких как шрифт, цвет, формат и т.д. Современное понятие мультимодальности включает всё это многообразие» [1, с. 148].

Теория мультимодальности, разрабатываемая в русле социальной семиотики и системной функциональной лингвистики М. Халлидея [2], впервые получила свое научное обоснование в 1990-х годах XX века в исследованиях Г. Кресса и Т. ван Лиувена [3]. В ее основу легло понимание того, что в повседневном общении людей используются различные сенсорные системы зрения, слуха и осязания для коммуникации с помощью различных средств, таких как язык, изображение, звук, позы, движения. Развитие мультимедийных технологий оказало значительное влияние на дальнейшее формирование теории мультимодального дискурса, что привело к активному проникновению этих идей в преподавание иностранных языков. Основанные на синтезе текста, изображения, звука, мультимедийные технологии породили новые аудиовизуальные практики и разнообразные сценарии применения языка, что значительно обогатило традиционные методы лингводидактики и повысило их эффективность, прежде всего в обучении такому важнейшему аспекту, как аудирование.

Г. Кресс и Т. ван Лиувен понимают под мультимодальностью (multimodality) использование нескольких связанных семиотических режимов для усиления плана выражения мысли либо его дополнения. В работах, посвященных данной проблеме, не только раскрывается взаимосвязь между модальностью и средой, но и предлагаются различные схемы обучения и развития способностей учащихся в мультимодальной среде. Мультимодальная модель преподавания иностранного языка была впервые предложена New London Group в 1996 г. [4], и в этом же году И. Балтова провела эксперимент с канадскими студентами, говорящими на французском языке [5]. Результаты эксперимента показали, что при обучении иноязычному аудированию при использовании видео с субтитрами значительно

улучшается понимание учащимися воспринимаемого звучащего текста и развиваются их мнемические способности.

В китайской теории и методике преподавания иностранных языков Гу Юэго и Ху Чжуанлинь впервые начали изучать взаимосвязь между мультимодальностью и преподаванием иностранных языков. Согласно Гу Юэго, модальность относится к органическому взаимодействию между людьми и внешней средой через зрительные, слуховые и другие сенсорные системы [6]. Одномодальная система взаимодействует с внешней средой с помощью одной сенсорной системы; взаимодействие со средой с помощью двух сенсорных систем называют бимодальной системой, а с помощью трех и более – мультимодальной. Чжан Дэлу и Ван Лу также отмечают, что мультимодальность означает использование различных ощущений, таких как слух, зрение и осязание, для общения с помощью различных средств – языка, изображения, звука и движения [7]. Цзэн Цинминь указывает, что мультимодальные методы обучения, ложась в основу концепции современного иноязычного образования, усиливают развитие способностей учащихся и актуализируют использование сетевых технологий массовой коммуникации, видеоряда и изображений, ролевых игр для мобилизации всех каналов восприятия учащихся, стимулируют сотрудничество и вовлеченность в изучение иностранного языка [8]. Ряд ученых также выделяют с точки зрения сенсорных модальностей (sensory modalities) те сенсорные средства, которые будут использоваться учащимися для получения внешней информации (зрение, слух, тактильные ощущения, обоняние, вкус и т.д.) [6; 9]. Таким образом, префикс «мульти» в термине «мультимодальность» имеет три значения: несколько каналов восприятия, вовлеченных в познание как предмет учебного общения; материальные средства и технологии, необходимые для общения, и различные символические ресурсы, такие как язык, изображения, звуки и движения, передаваемые через эти каналы, а также принципиально новое строение текстов массовой информации и коммуникации, которые являются мультимодальными по самой своей природе. Сетевая коммуникация обладает большим дидактическим потенциалом, и наиболее очевидным ее признаком являются тексты. Исходя из этого, можно сделать вывод, что новым инструментом преподавателя иностранного языка в современной мультимедийной среде становится обучение с опорой «на самые разные мультимодальные тексты: иллюстрированные журнальные и газетные материалы, рекламные тексты, произведения искусства (театральные постановки, музыкальные композиции и т.п.), видеоматериалы, компьютерные программы и игры, различные сайты и т.д.» [10].

Мультимодальное обучение иностранным языкам рассматривается сегодня как важная часть реформы иноязычного образования, которая обеспечивается компьютерными и сетевыми информационными технологиями, предоставляя преподавателям и учащимся необходимые ресурсы и технические средства обучения (прежде всего аудированию) как в аудитории, так и в самостоятельной работе, позволяя в значительной степени компенсировать недостатки традиционных одномодальных методов обучения. При этом в целом следует отметить, что исследования по использованию мультимодальности в преподавании иностранных языков встречаются сегодня относительно редко. В будущем преподаватели, вероятно, смогут на научной основе сочетать мультимодальные методы обучения с традиционными, но уже в наши дни можно говорить о том, что развитие мультимодальных методов обучения становится магистральной тенденцией в области преподавания иностранных языков. В преподавании русского языка как иностранного (РКИ) применение языковых лабораторий и аудиовизуальных ресурсов во все времена было очень распространенным явлением, а применяемые методы обучения и способы использования аудиовизуального оборудования сформировали полноценную методику обучения аудированию, которая успешно применялась до эпохи мультимедиа. В последние годы использование в обучении мультимедийных технологий приобретает всё большую популярность, и современные преподаватели РКИ ставят перед собой цель активно использовать современные технологии для достижения новых результатов в комплексном мультимодальном обучении, повышении его качества и эффективности [11; 12].

Современный аудиовизуальный курс иностранного (русского) языка характеризуется комплексностью, наличием ярко выраженной практической составляющей и большими временными затратами на самостоятельное получение, восприятие и понимание учащимися информации из внешнего мира. В дополнение к получаемым языковым знаниям им также необходимо обладать знаниями о политических, культурных, экономических, географических особенностях страны изучаемого языка. Кроме того, в силу необходимости выражать свои мысли в устной форме требуются соответствующие разговорные навыки. В то же время следует отметить, что в настоящее время аудиовизуальные курсы во многом основываются на использовании аудио- и видеоматериалов, а также таких функций лингафонных лабораторий, как мониторинг, интерком, демонстрация и др. Всё это направлено на организацию коммуникативных ситуаций, в ходе которых учащиеся устно отвечают на вопросы преподавателя, получают от него правильные ответы и объяснения. К недостаткам такого метода обучения аудированию следует отнести относительно низкую эффективность, ограничение во времени работы учащихся с учебными материалами, невозможность учиться самостоятельно в отсутствие преподавателя [13].

Чжоу Душен также отмечает, что ввиду перечисленных выше недостатков в соответствии с теорией конструктивизма в обучении предлагается решать эту проблему путем модернизации аудиовизуальных курсов на основе применения мультимедийного оборудования для презентации учебного материала в аудитории и организации последующей самостоятельной работы с ним студентов. В теории и практике конструктивизма принят метод «якорного обучения» для самообучения учащихся, разработаны демонстрационные учебные материалы для аудиовизуальных мультимедийных классов и самоучители для учащихся, а современные формы обучения, такие как работа в лингафонном кабинете и компьютером классе, используются для повышения эффективности обучения. Применение разнообразных медиаформ, методов и мультимедийного контента разносторонне стимулирует сенсорное восприятие и мышление учащихся, расширяет и значительно увеличивает усвоение полезной информации, что позволяет говорить о погружении студентов в языковую среду. Таким образом, учащиеся усваивают обширную лингвистическую и культуроведческую информацию, приобретают языковые и речевые навыки, приобщаются к двустороннему обмену информацией, что в конечном итоге решает ключевую проблему повышения эффективности обучения – развитие и улучшение слуховых и речевых способностей учащихся.

Очевидно, что в мультимедийной аудиовизуальной среде значительно увеличивается объем аудиовизуальной подготовки студентов, расширяются возможности активизации в речевой практике грамматических правил, единиц словарного запаса, знаний о культурных реалиях. В данной модели обучения преподаватель анализирует результаты выполнения учащимися домашних заданий, показатели их успеваемости, что позволяет не только выстраивать гибкие индивидуализированные программы обучения, но и использовать полученные данные для среднесрочного и долгосрочного планирования курса, выявлять глубинные проблемы в аудиовизуальном обучении, ориентировать студентов на результат самостоятельного обучения, поощрять к индивидуальному развитию.

В дополнение к мультимедийным технологиям Интернет также может быть использован для совершенствования процесса преподавания иностранного (в том числе русского) языка. С его появлением обогащение знаний преподавателя и студентов происходит с помощью возможностей других людей, что следует считать основой новых методов обучения. Эти методы, безусловно, нарушают традицию, согласно которой преподаватели и учащиеся могут полагаться только на учебники, словари и справочники для передачи и приобретения знаний. Сегодня необходимость использования Интернета для улучшения знаний учащихся является бесспорной. Интернет применяется в качестве важного инструмента для расширения содержания аудиторного обучения в общеобразовательных школах и университетах во всех странах мира. Для учащихся аудирование является одним из сложнейших аспектов, поскольку они слишком мало слушают, не приспособлены к восприятию голосового сигнала на иностранном языке. Для того чтобы воспитать у учащихся чувствительность к звуковым сигналам на изучаемом языке, следует выбирать аутентичные ресурсы для прослушивания с использованием богатых возможностей русскоязычного Интернета. Содержание интернет-материалов новее, интереснее, ярче, они в большей степени соответствуют задачам обучения аудированию и устной речи в целом. «По своей природе мультимодальный текст ближе не к письменным источникам, а к устной коммуникации, когда на человека воздействуют не только разговорная речь, но и жесты, мимика, физические особенности, положение собеседника в пространстве» [14].

Ван Сунтин, отмечая стремительное развитие Интернета в России, пишет о том, что информация, размещенная на различных русскоязычных веб-сайтах, предоставляет всё, что необходимо для дидактического обеспечения курса русского языка как иностранного. Многие аутентичные материалы приходится обрабатывать, но часть из них может непосредственно применяться для преподавания русского языка в Китае [15]. В условиях быстрого развития информационных технологий, в преподавании русского языка следует уделять большее внимание использованию в обучении онлайн-ресурсов. Педагогическая работа преподавателей в связи с этим меняется: уже нет необходимости обрабатывать записанные заранее звучащие материалы, составлять тексты и подбирать упражнения для учащихся; новые задачи преподавателя в большей степени связаны с проверкой результатов работы учащихся с материалами, самостоятельно загруженными ими из Интернета. В этих условиях студенты не только учатся находить все необходимое им в русскоязычном Интернете, но и обогащают свою внеаудиторную практику, погружаясь в мультимодальный контент (радио- и телепередачи, книги, стихи, песни, телевизионные новости, лекции на русском языке и многое другое). Разработка методики использования этих ресурсов в обучении – новая задача, стоящая сегодня перед теорией и методикой обучения русскому языку как иностранному.

Лингводидактический процесс, построенный на цифровых технологиях и сетевом обучении, заслуживает всестороннего изучения, но исследования в этой области находятся в начальной стадии своего развития. Нуждаются в дальнейшей разработке теоретические основы мультимодального обучения иностранным языкам (в частности, и русскому языку как иностранному), достижение консенсуса по важным теоретическим вопросам аудиовизуального обучения с использованием мультимедиа. С учетом того, что масштаб успешной практики пока невелик, эффект от ее применения не является на сегодняшний день очевидным, ожидается также, что в будущем исследования в данном направлении переместятся в практическую плоскость, расширят возможности цифровых технологий иноязычного образования, таких как виртуальный класс, электронное обучение, дистанционное обучение, онлайн-обучение.

Библиографический список

1. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. *Когнитивные исследования:* сборник научных трудов. Москва: Институт психологии РАН, 2010; Выпуск 4: 134 – 152.
2. Halliday M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, 1973: 140.
3. Kress G.R., van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold Publ., 2001: 152.
4. New London Group. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996: 60 – 90.
5. Baltova I. Multisensory Language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*. 1999; № 56 (1): 32 – 48.
6. 顾曰国. 多媒体、多模态学习剖析. 外语电化教学. 2007; № 4: 3 – 12. (Гу Ю. Анализ мультимедийного и мультимодального обучения. *Электронное обучение иностранным языкам*. 2007; № 4: 3 – 12).
7. 张德禄, 王璐. 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现. 外语学刊. 2010; № 2: 97 – 102. (Чжан Д., Ван Л. Мультимодальный дискурс и его реализация в обучении иностранному языку. *Иностранные языки*. 2010; № 2: 97 – 102).
8. 曾庆敏. 多模态视听教学模式对听说能力发展的有效性研究. 解放军外国语学院学报. 2011; № 6: 72 – 76. (Цзэн Ц. Исследование эффективности мультимодального аудиовизуального режима обучения для развития слуховых и речевых способностей. *Журнал Университета иностранных языков НОАК*. 2011; № 6: 72 – 76).
9. 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法. 外语学刊. 2007; № 5: 82 – 86. (Чжу Ю. Теоретические основы и методы исследования мультимодального дискурс-анализа. *Журнал иностранных языков*. 2007; № 5: 82 – 86).
10. Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 66 – 78.
11. Коздра М. Мультимодальность в обучении русскому языку как иностранному. *Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного:* Международная научно-практическая интернет-конференция. Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2018: 509 – 517.
12. Lebedeva M. Multimodality as a new literacy: language learning in the age of multimodal semiotics. *Cross-Inter-Multi-Trans*. 2018: 381 – 387.
13. 周渡生 . 视听说课的多媒体化初探. 外语电化教学. 2002; № 83: 7 – 10. (Чжоу Д. Исследование применения мультимедиа в аудиовизуальных лекциях. *Преподавание иностранных языков*. 2002; № 83: 7 – 10).
14. Лебедева М.Ю. *«Новая грамотность»: что такое мультимодальные тексты.* Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина: официальный сайт. 2016; 28 июля. Available at: http:// www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=5203
15. 王松亭. 试论网络资源在俄语教学中的应用. 北京外国语大学, 2001. (Ван С. *О применении сетевых ресурсов в преподавании русского языка*. Пекинский университет иностранных языков, 2001).

References

1. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika. *Kognitivnye issledovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut psihologii RAN, 2010; Vypusk 4: 134 – 152.
2. Hallida M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, 1973: 140.
3. Kress G.R., van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold Publ., 2001: 152.
4. New London Group. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996: 60 – 90.
5. Baltova I. Multisensory Language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*. 1999; № 56 (1): 32 – 48.
6. 顾曰国. 多媒体、多模态学习剖析. 外语电化教学. 2007; № 4: 3 – 12. (Gu Yu. Analiz mul'timedijnogo i mul'timodal'nogo obucheniya. *`Elektronnoe obuchenie inostrannym yazykam*. 2007; № 4: 3 – 12).
7. 张德禄, 王璐. 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现. 外语学刊. 2010; № 2: 97 – 102. (Chzhan D., Van L. Mul'timodal'nyj diskurs i ego realizaciya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki*. 2010; № 2: 97 – 102).
8. 曾庆敏. 多模态视听教学模式对听说能力发展的有效性研究. 解放军外国语学院学报. 2011; № 6: 72 – 76. (Cz`en C. Issledovanie `effektivnosti mul'timodal'nogo audiovizual'nogo rezhima obucheniya dlya razvitiya sluhovyh i rechevyh sposobnostej. *Zhurnal Universiteta inostrannyh yazykov NOAK*. 2011; № 6: 72 – 76).
9. 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法. 外语学刊. 2007; № 5: 82 – 86. (Chzhu Yu. Teoreticheskie osnovy i metody issledovaniya mul'timodal'nogo diskurs-analiza. *Zhurnal inostrannyh yazykov*. 2007; № 5: 82 – 86).
10. Omel'yanenko V.A., Remchukova E.N. Polikodovye teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 66 – 78.
11. Kozdra M. Mul'timodal'nost' v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo/nerodnogo:* Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina, 2018: 509 – 517.
12. Lebedeva M. Multimodality as a new literacy: language learning in the age of multimodal semiotics. *Cross-Inter-Multi-Trans*. 2018: 381 – 387.
13. 周渡生 . 视听说课的多媒体化初探. 外语电化教学. 2002; № 83: 7 – 10. (Chzhou D. Issledovanie primeneniya mul'timedia v audiovizual'nyh lekciyah. *Prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2002; № 83: 7 – 10).
14. Lebedeva M.Yu. *«Novaya gramotnost'»: chto takoe mul'timodal'nye teksty.* Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina: oficial'nyj sajt. 2016; 28 iyulya. Available at: http:// www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=5203
15. 王松亭. 试论网络资源在俄语教学中的应用. 北京外国语大学, 2001. (Van S. *O primenenii setevyh resursov v prepodavanii russkogo yazyka*. Pekinskij universitet inostrannyh yazykov, 2001).

Статья поступила в редакцию 18.01.21

УДК 373.3: 51-8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-93-96

***Khromykh V.S.**, student, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: vicktoria.hromykh@yandex.ru*
***Pavlova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: oksanapav@yandex.ru*

METHODS OF DATING YOUNGER PUPILS WITH NON-STANDARD TRANSFUSION PROBLEMS. Transfusion tasks refer to old tasks and at the present stage can be considered as a tool for the formation of universal educational actions in accordance with the educational standard. The article substantiates the relevance of using tasks of this type in primary school. Based on the analysis of the methodological and scientific literature, the historical aspects of the appearance of tasks for transfusion have been identified, their place among other non-standard tasks and specific features have been determined. Transfusion tasks are presented in two main types: with limited and unlimited water resources. The main steps that need to be implemented by organizing the acquaintance of younger schoolchildren with methods of solving transfusion problems are described: practical work with vessels of different capacities; work on understanding the rules for solving transfusion problems, and etc.

Key words: **methods of teaching mathematics, non-standard problems, transfusion problems, types of transfusion problems, teaching methods for solving transfusion problems.**

***В.С. Хромых**, студент, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: vicktoria.hromykh@yandex.ru*
***О.А. Павлова,** канд. пед. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: oksanapav@yandex.ru*

МЕТОДИКА ЗНАКОМСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕСТАНДАРТНЫМИ ЗАДАЧАМИ НА ПЕРЕЛИВАНИЕ

Задачи на переливание относятся к старинным задачам и на современном этапе могут рассматриваться как инструмент формирования универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС НОО. В статье обоснована актуальность использования задач данного вида в начальной школе. На основе анализа методической и научной литературы выявлены исторические аспекты появления задач на переливание, определено их место среди других нестандартных задач и специфические особенности. Задачи на переливание представлены двумя основными видами: с ограниченным и неограниченным ресурсом

воды. Описаны основные шаги, которые требуется реализовать, организуя знакомство младших школьников с методами решения задачам на переливание: практическая работа с сосудами разной емкости; работа по осознанию правил решения задач на переливание и прочие.

Ключевые слова: **методика обучения математике; нестандартные задачи; задачи на переливание; виды задач на переливание; методика обучения решению задач.**

Согласно требованиям ФГОС НОО у учеников начальной школы к окончанию обучения должны быть сформированы универсальные учебные действия, составляющие умение учиться. Именно поэтому одной из задач, которую ставят перед собой учителя начальных классов, в том числе и на уроках математики, является развитие логической культуры младшего школьника [1]. Развитию логики, самостоятельности и креативности способствует обращение к нестандартным задачам в учебной деятельности как задачам, способ решения которых детям неизвестен.

Одним из видов нестандартных задач являются задачи на переливание. Это вид задач может быть причислен к старинным, имеющим практический характер, в которых с помощью сосудов известных емкостей разного объема требуется отмерить определенное количество жидкости. Решение таких задач сводится к следующему: имея несколько сосудов разного объема, один из которых наполнен жидкостью, требуется разделить ее в каком-либо отношении или отлить часть жидкости при помощи других сосудов за наименьшее число переливаний. Важным условием решения задач данного типа является указание порядка выполнения действий, как правило, проводимых с помощью перебора различных вариантов их осуществления.

Решение задач данного вида способствует развитию логики мышления ребенка, так как требует мысленного оперирования объектами задачи, и углублению его математических представлений о величинах и их измерении (вместимость, объем, единицы измерения). Однако образовательный потенциал задач данного вида в начальной школе представлен не в должной мере, так как методические аспекты, связанные с включением задач данного вида в учебный процесс, не описаны. В данной статье рассмотрим историю появления задач на переливание, их виды, а также опишем методику организации деятельности учащихся при обучении решению задач данного вида.

История появления задач на переливание. Довольно сложно определить, когда же именно впервые появились задачи на переливание. Еще в средневековых сочинениях присутствовала практическая задача, которая решалась путем переливания жидкостей из одного сосуда в другой. Более широкую огласку данный тип задач получил после того, как французский ученый Симеон Дени Пуассон решил одну из них. Впоследствии известный математик говорил, что именно эта задача и побудила его заняться изучением математических наук. Долгое время задачи на переливание были одним из видов математического развлечения и не имели какого-то определенного пути решения, то есть задачи решались в основном методом проб и ошибок.

Впервые описание последовательности решения задач данного типа было описано в сочинениях Баше де Мезириака «Игры и задачи, основанные на математике» (1877) [2, с. 134 – 139]. В работах Баше говорилось о том, что существует два пути решения задач на переливание с использование трех сосудов разной вместимости. Первый способ строился на манипуляциях сосудов большого и среднего объема (алгоритм 1), а второй способ подразумевал переливание из большего в наименьший сосуд (алгоритм 2). Для решения задачи необходимо было проводить повторные манипуляции до тех пор, пока полученные результаты не будут удовлетворять требованиям задачи.

Методы решения задач на переливание и их виды. Определим место задач на переливание среди прочих нестандартных задач. Во-первых, задачи на переливание можно отнести к тем, которые напрямую не связаны со школьным курсом математики и имеют более высокий уровень сложности. Во-вторых, их можно рассматривать как математическое развлечение, с одной стороны, и как задачи, решение которых основывается на соединении математики и практической смекалки [3, с. 46].



Рис. 1. Классификация задач на переливание

Для поиска решения задачи можно использовать рассуждения с конца, визуализируя ход рассуждений с помощью таблиц [4], а также методы рассуждений, блок-схем и бильярдного шара.

Принимая во внимание методы, которые используются для решения задач на переливание, мы полагаем, что их можно отнести к задачам, требующим устных рассуждений и вспомогательных инструментов, так как в процессе решения необходимо задействовать определенный механизм, который будет наиболее удобен для ребенка (построение таблицы, блок-схемы, модели бильярдного стола, по которому будет катиться шар).

Как следствие, задачи на переливание относятся к нестандартным задачам развлекательного характера, которые соединяют практический опыт ребенка и его математические знания, а также способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий: логических (при поиске решения) и знаково-символических (при выборе и использовании вспомогательного инструмента).

Все задачи на переливание можно разделить на два блока (рис. 1) [5, с. 265]:

В задачах «Переливашка» количество воды фиксировано. Здесь можно выделить подвиды (по мере усложнения задачи): на деление жидкости с помощью вспомогательных сосудов; на поиск нескольких вариантов решения, что способствует формированию вариативности и комбинаторного типа мышления; на поиск оптимального решения.

При решении задач «Водолей» учащиеся с помощью сосудов разного объема должны набрать определенное количество жидкости. При этом они не ограничены в количестве воды и при необходимости могут выливать жидкость обратно в источник.

При решении задач на переливание у младших школьников будут задействованы сложные психологические структуры, повышающие устойчивость к восприятию хода решения и способствующие быстрому переключению внимания при манипуляциях с сосудами.

В зависимости от уровня сложности эти задачи можно использовать как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности. Например, более простые задачи на переливание на уроках математики могут использоваться для знакомства школьников с понятием мера. Более сложные задачи, требующие от ребенка нахождения нескольких вариантов решения или поиск решения задачи за наименьшее количество манипуляций с сосудами, можно решать с младшими школьниками на внеурочных занятиях математической направленности.

Так как задачи на переливание относятся к старинным, то следует использовать данный контекст для усиления воспитательной направленности обучения. Исследователи отмечают значимость обращения к истории математики как к инструменту усвоения самой математики и актуальность заданий, «которые были бы направлены на мотивацию учащихся к изучению элементов истории математики и раскрытию того, как происходило знакомство с математикой у разных народов» [6, с. 34].

Поиск тем в рамках организации учебно-исследовательской или проектной деятельности школьников следует осуществлять на основе сотрудничества педагога и учащихся [7]. Соединяя воедино разные предметные области или отдельные стороны явлений, можно получать новые темы учебных проектов, например, такие как «Без мерного стаканчика», «Задачи на переливание», «Как бильярд помогает решать задачи», «Старинные русские меры объема и задачи с ними» и другие.

Методика организации деятельности учащихся при обучении решению задач на переливание. Знакомство детей начальной школы с задачами на переливание можно построить по этапам в соответствии с повышением уровня их сложности.

I этап. Практическая работа с сосудами разной емкости

На данном этапе следует организовать практическую работу, в ходе которой дети переливают в разные по объему емкости одну и ту же жидкость:

- сливают жидкости из двух сосудов в один (аналог и визуализация процесса сложения, например, 2 + 3 = 5);
- наполняют стаканом большой сосуд (аналоги и визуализация процесса кратного сложения или умножения, 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =1 x 5 = 5);
- отливают из большего сосуда в меньший (аналог и визуализация процесса вычитания, 5 – 3 = 2);
- переливают жидкость из одной емкости в ту, которая в 2 раза меньше и убеждаются, что жидкости в обеих формах будет поровну (деление, 2 : 2 = 1).

С помощью таких задач дети не только готовятся к дальнейшему изучению задач на переливание, но и углубляют свои знания по изученному математическому материалу, применяют его на практике. Вот пример формулировки заданий на данном этапе. (1) «*Как с помощью двух ведер объемом 5 и 3 литра получить 2 литра воды?*»

Задачи, которые решаются только с помощью сложения или вычитания будем называть *простейшими*. На данном этапе можно предложить необычную задачу, в которой требуется отлить из сосуда цилиндрической формы ровно половину, не располагая на то никакими подручными средствами.

В целом на данном этапе у детей формируется понимание, что процесс доливания соответствует сложению, а отливания – вычитанию.

II этап. Знакомство с задачами на переливание, работа по осознанию правил решения задач на переливание

На данном этапе знакомим детей с правилами решения задач на переливание, а также учим их соблюдать определенную последовательность действий, при которых получается требуемый результат. Поэтому педагог на конкретном примере вместе с детьми рассуждает о последовательности решения задачи, а также для большей наглядности визуализирует процесс решения с помощью таблицы. На данном этапе задача не должна содержать лишних данных (описание ситуации и героев). Вот пример формулировки: (2) «*Требуется разлить 3 литра жидкости поровну в три сосуда вместимостью 1, 2 и 3 литра*». Важно, чтобы дети поняли, что в таблице необходимо отражать каждый шаг для того, чтобы следить за ходом решения задачи (табл. 1).

Таблица 1

Ход решения задачи (2)

	1 переливание	2 переливание	3 переливание
3-литровая банка	3	1	1
2-литровая банка	0	2	1
1-литровая банка	0	0	1

На отработку понимания правил направлены следующие задания: сформулировать правила решения задачи, описать, о чем говорится в задаче, пояснить или повторить ход решения, по готовой таблице описать ход решения некоторой задачи, по готовой таблице сформулировать задачу и описать ход её решения.

III этап. Установление алгоритма решения базовых задач на переливание

Следующим этапом знакомства детей с задачами на переливание является решение *базовых* задач на переливание, то есть тех, решение которых состоит из трех шагов. Данные задачи позволяют детям подготовиться к решению более сложных задач. В ходе практической работы дети научились добывать необходимое количество воды с помощью двух емкостей разного объема. На данном этапе требуется уже самостоятельно, путем логических рассуждений получить определенное количество жидкости с помощью трех ёмкостей разного объема. Это будут задачи вида «Переливашка», включающие знакомых детям сказочных героев и описание некой ситуации воспитывающей направленности (поделиться с друзьями, разделить поровну и пр.).

(3) *«В гости к Карлсону пришли Малыш и Фрекен Бок. Карлсон захотел угостить друзей вареньем, которое было у него в 3-литровой банке. Как разлить варенье поровну, используя пустые банки: 1-литровую и 2-литровую?»*

Обозначим сосуды Б (большой), С (средний), М (маленький), → (перелить). В ходе решения задач базовых задач устанавливается алгоритм их решения (алгоритм 1): 1. Б → С; 2. С → М.

IV этап. Алгоритмизация процесса решения сложных задач с визуальной поддержкой с помощью программных продуктов

После того как дети усвоили алгоритм решения базовых задач на переливание, следует переходить к более сложным задачам типа «Переливашка».

(4) *«У кота Матроскина было полное 7-литровое ведро свежего молока. Однажды Шарик захотел сходить в гости к почтальону Печкину. Кот Матроскин, узнав об этом, решил угостить Печкина 1 литром молока. У кота было всего 2 свободных ведра: 4-литровое и 3-литровое. Как Матроскину отделить 1 литр молока?»*

Дети уже знакомы с двумя первыми шагами решения задач данного типа (1. Б → С; 2. С → М). Теперь они устанавливают оставшиеся шаги решения под руководством педагога: 3. М → Б; 4. Повторять шаги 2 – 3 до опустошения емкости С; 5. Если в С пусто, то повторить шаги 1 – 5 до получения требуемого количества жидкости.

После выполнения нескольких тренировочных задач совместно с педагогом дети начинают работать самостоятельно, опираясь на алгоритм и визуализируя все шаги решения с помощью таблицы. При возникновении трудностей с пониманием предпринимаемых шагов или для их предотвращения визуализация может осуществляться с помощью специальных программных продуктов или электронной онлайн-игры «Fill up» [8].

V этап. Знакомство с вариативными способами решения задач на переливание

После того как алгоритм решения задач был отработан, детям предлагается попробовать решить уже знакомые им задачи-переливашки другим способом (алгоритм 2). 1. Б → М; 2. Б (оставшаяся жидкость) → С; 3. М → Б; 4. С → М. 5. Повторять шаги 2 – 3 до опустошения емкости С; 6. Если в С пусто, то повторить шаги 1 – 5 до получения требуемого количества жидкости.

В результате такой работы дети узнают, что для решения задач на переливание можно использовать различные алгоритмы, тем самым у младших школьников будет формироваться вариативность мышления.

VI этап. Знакомство с задачами «Водолей»

Задачи «Водолей» требует смены подхода к решению в связи с новым условием: количество жидкости не ограничено, и можно её выливать. (5) *«Для того, чтобы сварить варенье, требуется 1 л воды. Как, имея два сосуда вместимостью 5 и 9 литров, налить 1 литр воды из водопроводного крана?»*

Чтобы решить задачу, действия (Б → М, из М выливаем) повторяются до тех пор, пока не будет получено обозначенное в условии задачи количество жидкости. Усложнение задач происходит за счет увеличения шагов алгоритма.

VII этап. Поиск оптимальных способов решения

После того как дети усвоят все виды задач на переливание и соответствующие им алгоритмы, можно предложить задачи, в которых необходимо найти среди всех возможных решений самое эффективное (с наименьшим числом шагов). К началу данного этапа дети уже могут реализовать на практике несколько алгоритмов решения, поэтому трудностей с определением оптимального решения не возникает.

VIII этап. Знакомство с альтернативными методами решения

На этом этапе дети знакомятся с альтернативными методами решения задач на переливание: бильярдного шара и блок-схем. «Решение задачи методом бильярдного шара заключается в построении траектории «катящегося» по столу и «отражающегося от бортов» шара» [5]. «Блок-схема является программой, выполнение которой может привести к решению поставленной задачи» [5].

Таким образом, нестандартные задачи на переливание являются одним из видов задач, которые позволяют закреплять знания об основных арифметических операциях (сложение и вычитание), способствуют формированию представления о величинах (объеме) и их измерении. Знакомство с правилами и методами решения задач данного вида способствует формированию вариативности мышления, алгоритмических и логических навыков, содержание самих задач может содействовать решению воспитательных задач. Таким образом, задачи на переливание помогают всестороннему развитию младших школьников, способствуют углублению их математических знаний.

При обучении школьников решению задач на переливание необходимо следовать определенным этапам, которые полностью соответствуют возрастным особенностям младших школьников, за счет постепенного усложнения материала. Личностное развитие школьников достигается за счет использования вариативных средств обучения на разных этапах: практических работ; знакомства с правилами; визуализации хода решения задачи с помощью таблиц; работы с таблицами, по поиску алгоритма решения базовых и сложных задач; визуализации хода решения задачи с помощью программных продуктов; поиска вариативных способов решения задач и применения разнообразных методов их решения.

Библиографический список

1. Павлова О.А. Педагогическое сопровождение саморазвития логической культуры младшего школьника в дополнительном математическом образовании. *Вестник Калужского университета.* Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2019; Т. 2, № 4 (5): 37 – 42.
2. Баше де Мезириак К. *Игры и задачи, основанные на математике*. Москва: Издательство М.О. Вольфа, 1877. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003590119/
3. Кордемский Б.А. *Очерки о математических задачах на смекалку*. Москва: Учпедгиз, 1958. Available at: https://math.ru/lib/book/djvu/klassik/ocherki.djvu
4. Шарыгин И.Ф., Шевкин А.В. *Задачи на смекалку.* Москва: Просвещение, 2010.
5. Нещерет К.Д. Использование логических задач на переливание в начальной школе как средство развития одаренности ребенка. *MODERN SCIENCE.* 2020; № 9-2: 264 – 269.
6. Дробышев Ю.А., Дробышева И.В. Историко-математический компонент в учебниках математики 5 – 6-х классов. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева.* 2020; № 3 (53): 27 – 39.
7. Павлова О.А. Проектируем тематику учебно-поисковой деятельности вместе с учащимися: принцип «домино». *Математика в школе*. 2019; № 4: 34 – 42.
8. *Игра «Наполни онлайн».* Available at: https://flash4play.com/drugie-10/fill-up.htm

References

1. Pavlova O.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya logicheskoj kul'tury mladshego shkol'nika v dopolnitel'nom matematicheskom obrazovanii. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta.* Seriya 1: Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2019; T. 2, № 4 (5): 37 – 42.

2. Bashe de Meziriak K. *Igry i zadachi, osnovannye na matematike*. Moskva: Izdatel'stvo M.O. Vol'fa, 1877. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003590119/
3. Kordemskij B.A. *Ocherki o matematicheskih zadachah na smekalku*. Moskva: Uchpedgiz, 1958. Available at: https://math.ru/lib/book/djvu/klassik/ocherki.djvu
4. Sharygin I.F., Shevkin A.V. *Zadachi na smekalku*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
5. Nescheret K.D. Ispol'zovanie logicheskih zadach na perelivanie v nachal'noj shkole kak sredstvo razvitiya odarennosti rebenka. *MODERN SCIENCE*. 2020; № 9-2: 264 – 269.
6. Drobyshev Yu.A., Drobysheva I.V. Istoriko-matematicheskij komponent v uchebnikah matematiki 5 – 6-h klassov. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astaf'eva*. 2020; № 3 (53): 27 – 39.
7. Pavlova O.A. Proektiruem tematiku uchebno-poiskovoj deyatel'nosti vmeste s uchaschimisya: princip "domino". *Matematika v shkole*. 2019; № 4: 34 – 42.
8. *Igra «Napolni onlajn»*. Available at: https://flash4play.com/drugie-10/fill-up.htm

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-96-99

Bahvalova S.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)*
Kiseleva E.M*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: keleonora66@gmail.com
Saveleva I.V., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: irina-marina@list.ru*

CAREER GUIDANCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. The article justifies the relevance of introduction of effective career guidance models into the school education, which are aimed at child personality development from the standpoint of his or her readiness for successful professional and civil self-determination in the society. This is fully determined by the direction of career guidance work in educational institutions and, in particular, clearly demonstrates the experience of introduction of an innovative educational program "The Complex model of professional self-determination "Steps to a profession" at the School № 291 of Krasnoselsky District of the city of Saint-Petersburg. Career guidance work at this school is carried out taking into account the age and individual characteristics of schoolchildren. So basic school students try themselves in different professions (mini-practice) and senior classes are offered with elective courses on the basis of an educational institutions. Therefore, career guidance among schoolchildren is not the only way to solve today's problems but also a contribution for tomorrow.

Key words: **career guidance, career guidance in school, federal state educational standard (FSES), "portrait of a school graduate", extracurricular activities, "Steps to a profession" program.**

С.Б. Бахвалова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*
Э.М. Киселева, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: keleonora66@gmail.com
И.В. Савельева, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: irina-marina@list.ru

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье обосновывается актуальность внедрения эффективных моделей профориентации в ***школьное образование, направленных*** на развитие личности ребенка с позиций готовности его к успешному профессиональному и гражданскому самоопределению в обществе. Это в полной мере определяет вектор профориентационной работы в образовательных учреждениях, в частности наглядно демонстрирует опыт школы № 291 Красносельского района города Санкт-Петербурга по реализации инновационной образовательной программы «Комплексная модель профессионального самоопределения» учащихся основной школы «Шаги к профессии». Профориентационная работа в данной школе ведется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Соответственно, учащиеся основной школы пробуют себя в различных профессиях (мини-практики), а в старших классах предлагаются на выбор элективные курсы на базе учреждений профессионального образования. Следовательно, профориентационная работа среди школьников – это не только решение проблем сегодняшнего времени, но и вклад в завтрашний день.

Ключевые слова: **профориентация, профориентационная работа в школе, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), «портрет выпускника школы», внеурочная деятельность, программа «Шаги к профессии».**

Реформы социальных институтов общества, изменения рынка труда, «открытость образования» на профессиональном уровне ставят двоякую задачу в профориентации обучающихся: «помочь школьникам сделать правильный профессиональный выбор в соответствии со своими индивидуальными способностями и перспективами востребованности профессии через несколько лет» [1].

Правильный, осознанный выбор профессии имеет определяющее значение не только для качества жизни выпускника, но и большую значимость для социально-экономического развития государства. В данном контексте выстраивание основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ВО) и среднего профессионального образования (СПО) «за счет открытых образовательных ресурсов на основе дистанционного обучения … отвечает интересам абитуриентов и запросам работодателей» [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного и среднего общего образования обозначены планируемые результаты образовательного процесса: личностные, метапредметные и предметные. Одними из основных характеристик, на которые ориентирован стандарт, можно назвать личностные. Вот как в ФГОС описан «портрет выпускника школы»:

- «...креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;
- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни...» [3].

Таким образом, личностные результаты полностью отвечают задачам ФГОС ООО, ориентирующим образование «на развитие личности ребенка, на формирование готовности к успешному профессиональному и гражданскому самоопределению» и соответствуют ключевым показателям профессионального самоопределения, являясь результатом освоения образовательной программы и грамотной работы по профориентации.

Так что же такое профориентация? В большом толковом словаре С.А. Кузнецова дается следующее определение:

«1. Ознакомление с группой профессий с целью помощи в выборе специальности.

2. Обучение основам какой-либо профессии с целью получения более полных представлений о данной специальности» [4].

В других определениях подчеркивается конечная цель профориентации. «Профориентация – специально организованное сопровождение профессионального и личностного самоопределения» [5].

Конечно же, для учащихся вопросы профориентации не являются новыми. Еще в детском саду ребенок знакомится с основными профессиями, учится обращаться с простейшими инструментами, приобретает навыки самообслуживания, помогает взрослым. Профориентация в школе направлена, прежде всего, на выявление у ребят склонностей к различным видам деятельности и на формирование у них готовности к труду. Это большая система, реализующаяся в комплексе и включающая в себя различные направления и формы деятельности по профориентации.

Для максимальной эффективности важно, чтобы данная работа не была эпизодической, а являлась непрерывным процессом, который начинается в дет-

ском саду и сопровождает ребенка во все время его обучения в школе, направляя и помогая ему.

При проведении профориентационной работы необходимо учитывать несколько основных условий.

1. Мониторинг рынка труда. Профессии исчезают, появляются новые. На данном этапе задача школы – направить ученика к выбору той или иной профессии, при этом действуя ненавязчиво, учитывая способности ученика и потребности рынка.

2. Формирование интереса к профессии. В переводе с латинского слово «интерес» означает «имеет значение, важно». Задача школы – помочь учащимся осознать, что для них важно. Реализация данной составляющей профориентации осуществляется в несколько этапов: знакомство с содержанием профессии; умение соотносить свои способности и склонности с требованиями профессии; достижение соответствия познавательных и профессиональных интересов; развитие потребности в реализации своих интересов.

3. Учет психолого-физиологических особенностей учащихся.

4. Формирование ценностных ориентаций школьников. Важно понимать, что в семье закладываются основы ценностных ориентаций, но большое влияние на их формирование оказывают сверстники и школа. На данном этапе, несомненно, значимым фактором в формировании ценностных приоритетов является личность учителя. Чем больше учащиеся увлечены предметом, который им нравится, чем комфортнее им на уроках данного учителя, тем больше влияние личности учителя не только в сфере образования, но и в социализации, развитии общей культуры и во многом в выборе профессии.

И все же, несмотря на весь спектр мер, которые применяются для проведения профориентационной работы в школе, учащимся бывает очень сложно сделать выбор. Ведь старшеклассники должны владеть не только необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и обладать определенными личностными качествами, которые позволят им реализовать себя в профессиональном и социальном планах. В этот очень непростой для подростка период на помощь приходит школа.

В настоящее время вопросы разработки и внедрения эффективных моделей профориентации активно поднимаются в научных исследованиях и в педагогической практике.

Так пример, хотелось бы привести опыт школы № 291 Красносельского района города Санкт-Петербурга. В данной школе с 2018 года реализуется инновационная образовательная программа «Комплексная модель профессионального самоопределения» учащихся основной школы «Шаги к профессии». Актуальность данной программы определяется появлением в новых микрорайонах школ, которые имеют большой по численности и разнообразный контингент учащихся. На данный момент в таких школах отсутствует система начальной профессиональной подготовки. Как указывается в сборнике, выпущенном школой в 2018 году, «готовность школы к реализации программы «Шаги к профессии» определяется в таких направлениях деятельности, как:

- формирование модели «школа полного дня» в 5 – 6 классах;
- социализация и сопровождение детей с ОВЗ;
- переход на электронный документооборот;
- реализация программ «Учебная фирма», «Управление финансами»;
- участие в профориентационных мероприятиях партнеров (систем ВО и СПО), где обучающиеся демонстрируют высокие результаты;
- участие в опытно-экспериментальной работе на уровне района по теме «Моделирование программ сетевого повышения квалификации педагогов образовательных учреждений»;
- участие в международном инновационном проекте (Австрия – Россия под руководством комитета по образованию) «Сопровождение молодого педагога». В этом проекте принимают участие 6 школ и 18 ИМЦ Санкт-Петербурга;
- участие в инновационном межрегиональном интернет-проекте «Мост дружбы».

Профориентационная работа в школе ведется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, что находит отражение в выборе форм и методов профориентационной деятельности. Так, обучающиеся 5 – 6 классов включаются в систему профориентационных игр, учащиеся 7 – 8 классов пробуют себя в различных профессиях (мини-практики), а в 9 классах ребятам предлагаются на выбор элективные курсы на базе систем профессионального образования. Учащиеся 11-го класса (выпуск 2020 года) не были включены в данную работу.

В рамках инновационной образовательной программы «Комплексная модель профессионального самоопределения» в школе проводилось исследование «Индивидуальные профессиональные намерения». Его основной целью было выявление эффективности работы по профориентации, поиск возможностей использования новых механизмов и технологий, способствующих профессиональному самоопределению обучаемых. Всего в анкетировании приняло участие 137 учащихся 10 – 11 классов.

Ребятам было предложено ответить на 15 вопросов, связанных с выбором будущей профессии.

При ответе на вопрос: «Что собираетесь делать после окончания XI (IX) класса?» ответы ребят распределились следующим образом (рис. 1, рис. 2):



Рис. 1.



Рис. 2.

Представленные материалы диаграмм свидетельствуют, что более 80% респондентов планируют продолжить дальше свое обучение. Но в 11 классе у большего количества учащихся ответ на данный вопрос вызвал затруднения.

На вопрос: «Выбрали ли вы свою будущую профессию? Если да, то какую?» 42% учащихся в 10 классов и 69% учащихся 11 классов ответили утвердительно на его первую часть. Среди профессий, которые назвали ребята, наиболее популярными оказались следующие: специалист по IT-технологиям, дизайнер, юриспруденция, учитель, инженер, врач, служащий ВС РФ, актер.

При ответе на вопрос: «Кто (или что) повлиял на выбор вашей профессии?» ответы распределились следующим образом (рис. 3).



Рис. 3.

Как видно из данных результатов, учащиеся 10 классов меньше полагаются на мнение родителей в решении данного вопроса, чем учащиеся 11 класса.

При ответе на вопрос: «Что помогает Вам в выборе профессии?» ребятам предлагалось четыре варианта ответа (рис. 4). Видно, что ребята в 10 классе больше работают со специальной литературой и посещают учебные заведения, в то время как учащихся 11 класса больше привлекает беседа со специалистами, работающими в различных предметных областях.

При ответе на вопрос: «Что вы делаете для подготовки к будущей профессии?» ответы ребят распределились примерно одинаково (рис. 5).

При ответе на вопрос: «Оказывают ли вам помощь родители в развитии учебных интересов и интересов к профессиональной деятельности?» 75% ребят ответили утвердительно. Помощь родителей в решении данного вопроса заключается в следующем:

а) помогают найти нужную информацию – 38%;

б) устраивают экскурсии – 9%;

в) оказывают финансовую помощь – 36%.



Рис. 4.



Рис. 6.



Рис. 5.

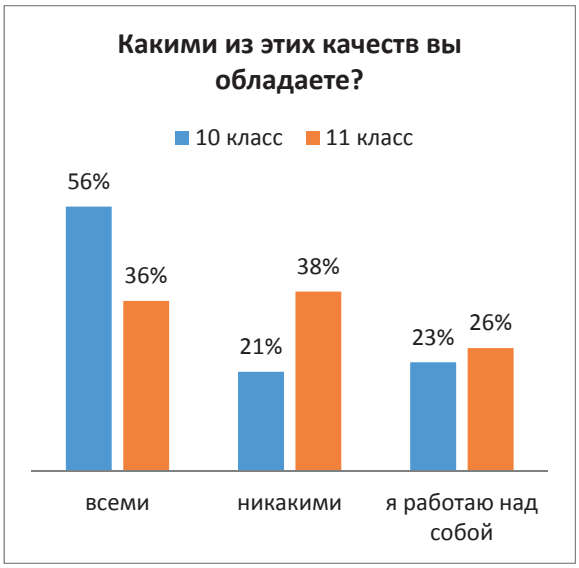


Рис. 7.

Сегодня в школах активно внедряется новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). При этом основным принципом усовершенствования системы образования является личностно-деятельностный подход. С введением ФГОС ООО данная работа проводится в основном во внеурочной деятельности. Это такая организационная форма, которая объединяет все виды деятельности школьников, кроме урочных, в результате которых формируются личностные, предметные и метапредметные компетенции, решаются задачи обучения, развития, воспитания и социализации. Внеурочные занятия позволяют ребятам раскрыть свои увлечения, интересы, свое «Я». Основная задача школы – заинтересовать ученика после уроков. Можно сказать, что внеурочная деятельность является полноценным средством воспитания и образования, способствует гармоничному воспитанию школьников, дает возможность практически использовать знания в реальной жизни. Поэтому при проведении анкетирования нас интересовал ответ на вопрос: «Помогают ли вам в развитии интересов занятия в кружках или секциях?» (рис. 6).

При этом 80% опрошенных заявляют о своём желании, чтобы школа больше ориентировалась на их интересы и оказывала помощь в выборе профессии. 79% учащихся называют, какими качествами должен обладать специалист выбранной профессии. При этом многие отмечают, что обладают названными качествами частично. Помимо знания определенных предметов, связанных с выбранной профессией, ребята отмечают такие личностные качества, как ответственность, пунктуальность, целеустремленность, трудолюбие, терпение. При этом ребята отмечают, что не в полной мере владеют перечисленными качествами (рис. 7).

Среди необходимых предметов для профессиональной самореализации ребята называют следующие: русский язык, английский язык, обществознание, математику, физику, физическую культуру, историю.

На вопрос: «Считаете ли вы, что сможете осуществить свои профессиональные намерения? 90% ребят отвечают утвердительно. При этом среди основных трудностей они указывают высокий проходной балл, непонимание материала, неумение распределять время, страх. Многие отмечают, что если у них не получится сразу поступить в колледж или вуз, они не остановятся, будут готовиться и поступать еще раз и лишь 5% респондентов не собираются делать ничего.

Подводя итоги данного опроса, можно сделать вывод, что выбор профессии для учащихся 10 – 11 классов школы № 291 Красносельского района предоставлен в процессе обучения. Наиболее активными можно назвать учащихся 10 класса: они читают специальную литературу, занимаются в кружках, беседуют со специалистами, посещают учебные заведения, рассматривают более широкий спектр профессий. Ребята не боятся трудностей и работают над достижением поставленной цели. На наш взгляд, это большая заслуга школы, которая, как уже отмечалось выше, реализует программу «Шаги к профессии».

Внедрение эффективных моделей профориентации – важная государственная задача современного образования, ведущая функция которого заключается «в создании условий содействия развитию «сущностных сил человека», становлению жизненного (личностного и профессионального) самоопределения человека на разных этапах его жизненного пути с учетом растущей неопределенности современного мира» [6, с. 282].

Таким образом, изучение проблемы формирования мотивации непрерывного самообразования и личностного самоопределения, осознанного и самостоятельного выбора школьниками будущей профессиональной деятельности представляется своевременным и перспективным направлением, требующим дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Селиванова З.К. Ранняя профориентация как насущная задача государственной политики. *Власть.* 2013; № 4: 136 – 139.
2. Соломин В.П., Станкевич П.В. Основные направления развития педагогического образования (предметная область «Безопасность жизнедеятельности»). *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности:* материалы XXIV научно-практической конференции. Казань, 2020: 4 – 9.
3. Гончарова Н.В., Абрамян Г.С. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. ФГОС. 8-е издание, переработанное. Москва: Просвещение, 2019.*
4. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка.* Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
5. Пряжников Н.С. Школьная профориентация: реальность и мечты. *Школьный психолог.* 2003; № 4: 244.
6. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса. Педагогика развития и сотрудничества. *Известия Саратовского университета.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020; Т. 9, № 3 (35): 281 – 288.

References

1. Selivanova Z.K. Rannyaya proforientaciya kak nasuschnaya zadacha gosudarstvennoj politiki. *Vlast'*. 2013; № 4: 136 – 139.
2. Solomin V.P., Stankevich P.V. Osnovnye napravleniya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya (predmetnaya oblast' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»). *Fundamental'nye problemy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* materialy XXIV nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2020: 4 – 9.
3. Goncharova N.V., Abramyan G.S. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya. FGOS.* 8-e izdanie, pererabotannoe. Moskva: Prosveschenie, 2019.
4. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
5. Pryazhnikov N.S. Shkol'naya proforientaciya: real'nost' i mechty. *Shkol'nyj psiholog.* 2003; № 4: 244.
6. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perehoda k novoj organizacii obrazovatel'nogo processa. Pedagogika razvitiya i sotrudnichestva. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020; T. 9, № 3 (35): 281 – 288.

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 530.17 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-99-102

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

TECHNICAL ISOMORPHISM OF PHYSICAL INERTIAL OBJECTS AND ITS STRUCTURAL, OPERATIONAL AND MATHEMATICAL BASIS. The article studies principles of usage of physical analogies of inertial objects. As an example, schematic diagrams of four inertial chains of different physical nature are given. The structural, operational and mathematical foundations of technical isomorphism are presented, the methods of which are designed to unify the analysis of inertial objects of various physical nature using their graphical and mathematical models reduced to uniform forms. Examples of the implementation of physical processes for two electrical circuits, a heating element of the equipment and a mechanical spring are given. For a more complete description of isomorphism, the characteristics of the fields for electrical and thermal circuits are considered. Differential equations for these circuits are presented. For a jump-like effect, the solution of the differential equation is given, which allows one to analyze these effects.

Key words: **physical objects, inertial systems, physical analogies, technical isomorphism, elements of inertial object, energy stores.**

***В.Ф. Суржиков**, 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: Vyacheslavs@bk.ru*

ТЕХНИЧЕСКИЙ ИЗОМОРФИЗМ ФИЗИЧЕСКИХ ИНЕРЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ, ОПЕРАЦИОННЫЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Данная статья посвящена принципам реализации физических аналогий инерциальных объектов. В качестве примера приведены принципиальные схемы четырех инерциальных цепочек различной физической природы. Представлены структурные, операционные и математические основы технического изоморфизма, методы которого предназначены для унификации анализа инерциальных объектов различной физической природы с помощью их приведенных к единым формам графических и математических моделей. Представлены примеры реализации физических процессов для двух электрических схем – нагревательного элемента аппаратуры и механической пружины. Для более полного описания изоморфизма рассмотрены характеристики полей для электрической и тепловой цепей. Представлены дифференциальные уравнения для них. Для скачкообразного воздействия приведено решение дифференциального уравнения, что позволяет анализировать эти воздействия.

Ключевые слова: **физические объекты, инерциальные системы, физические аналогии, технический изоморфизм, элементы инерционного объекта, накопители энергии.**

В условиях современной интеграции физических знаний большое место в обучении физики, ее осмыслении играют различные виды обобщений. Важное место занимает проведение сравнительного анализа процессов различной физической природы и выделение аналогий. Достаточно много физических процессов, которые целесообразно изучать с использованием аналогий. Особое место здесь занимают физические инерциальные объекты.

Важнейшим свойством физических объектов является инерционность, проявляющаяся в запаздывании их реакций на скачкообразные и другие воздействия.

Физическая природа инерционности проявляется в самых различных формах. В радиоэлектронной аппаратуре (РЭА) она отражает накопление и рассасывание зарядов в реактивных элементах (электрическая инерционность), нагрев и охлаждение резистивных элементов (тепловая инерционность) и др.

В объектах неэлектрической природы инерционность присуща сжатию и распрямлению пружины, разгону и торможению подвижных средств, намоканию и высыханию предметов и т.п.

Инерционность может быть незаметной (например, при работе РЭА в нормальном режиме ее тепловая инерционность практически не проявляется), полезной (запаздывание обратных связей в усилителях корректирует их частотные искажения), вредной (при разрушении *pn*-перехода далеко не вся мощность входного воздействия идет на это разрушение).

Теория физических аналогий [1] и опыт научной работы в различных предметных областях показывают, что модели объектов и результатов воздействий на них различной физической природы могут быть идентичны, если инерционности объектов позволяют представить их эквивалентными схемами и дифференциальными уравнениями одной и той же структуры.

Указанные и другие похожести различных объектов открывают возможность объединить их в один класс инерционных объектов и построить для него единую теорию анализа результатов различных воздействий. Это не только унифицирует методы анализа, но и позволяет использовать достижения науки в одной предметной области для аналогичного применения в другой предметной области.

Настоящая статья является продолжением статьи [2], где было введено понятие технического изоморфизма, представлены его понятийные основы. В этой статье рассмотрены структурные, операционные и математические основы технического изоморфизма. Эти основы базируются на представлении инерционного объекта либо звеном с одной реактивностью, либо композицией таких звеньев.

Структурные основы

Структуру инерционных объектов представляют их структурные, принципиальные и функциональные схемы. Обобщающей эти виды схем является эквивалентная схема. Для технического изоморфизма наибольший интерес представляют именно эквивалентные схемы, поскольку они могут быть получе-

ны целенаправленным преобразованием других схем, что в наибольшей степени адекватно потребностям изоморфического анализа объектов.

В настоящее время регулярных методов структурного изоморфизма не разработано, что затрудняет его практическое применение. Поэтому преодоление этого противоречия является важной целью разработки структурных основ технического изоморфизма, а выбор, совершенствование и разработка методов структурных преобразований – основными задачами этой разработки.

Эквивалентная схема простейшего звена инерционного технического объекта должна содержать:

– накопитель, заряжаемый источником воздействия;

– формирователь реакции на это воздействие, порождаемой накоплением.

Эквивалентные схемы простейших цепей изоморфных объектов различной физической природы весьма разнятся по структуре и физическим понятиям [3]. При унификации их анализа все они должны быть сведены к единому представлению. Сделать это можно, взяв за основу эквивалентную схему простейшей цепи любого из объектов, а затем объект в целом представить в виде композиции таких цепей.

Поскольку эквивалентные схемы являются хорошо разработанным инструментом анализа электрорадиотехнических цепей [4], то обычно и в эквивалентных схемах объектов другой физической природы накопитель представляется в виде конденсатора или индуктивности, а формирователь реакции – в виде резистора.

На рис. 1 приведены принципиальные схемы четырех инерционных цепочек.

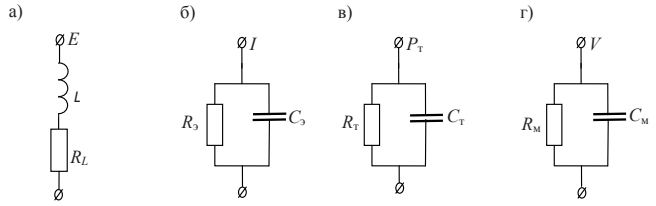


Рис. 1. Принципиальные схемы инерциальных цепочек:
а), б) – электрических; в) – тепловой; г) механической

При этом необходимо учитывать характер воздействий и требование следующего постулата Мандельштама и Папалекси: на конденсаторах запрещены скачки напряжений, а в индуктивностях – скачки тока.

В качестве примера рассмотрим исходную эквивалентную схему (рис. 2а). Учитывая характер сопротивлений, преобразуем эту схему в последовательное соединение цепочек *RC* (рис. 2 б).

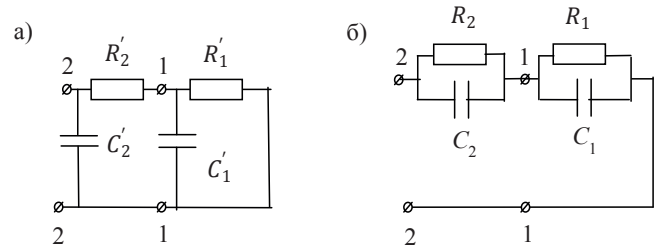


Рис. 2. RC-цепь:
а) параллельное соединение; б) последовательное соединение

Пусть сначала есть только сечение 1-1, т.е. число цепочек в схемах (рис. 2) *N* = 1. Тогда ее входное сопротивление

$$Z'_{вх.1} = \frac{1}{pC_1'} \| R_1' = \frac{R_1'}{1 + pC_1'R_1'}, \quad (1)$$

Так как при *N* = 1 входное сопротивление цепочки в схеме (рис. 3б)

$$Z_{вх.1} = \frac{R_1}{1 + pC_1R_1}, \quad (2)$$

то равенство $Z'_{вх.1}$=$Z_{вх.1}$ выполняется при C_1'=C_1 и R_1'=R_1.

При *N* = 2 (сечение 2-2)

$$Z'_{вх.2} = \frac{1}{pC_2'} \| (R_2' + Z'_{вх.1}) = \\ = \frac{R_2'}{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})} + \frac{Z'_{вх.1}}{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})}. \quad (3)$$

Представим первое слагаемое правой части равенства (3) в виде

$$\frac{R_2'}{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})} = \frac{R_2'}{1 + pC_2'R_2'} \left[\frac{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})}{1 + pC_2'R_2'} \right]^{-1}. \quad (4)$$

Тогда

$$Z'_{вх.2} = \frac{a_{22}R_2'}{1 + pPC_2'R_2'} + a_{21}Z'_{вх.1}, \quad (5)$$

где

$$a_{21} = \frac{1}{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})}, \quad (6)$$

$$a_{22} = \left[\frac{1 + pC_2'(R_2' + Z'_{вх.1})}{1 + pC_2'R_2'} \right]^{-1} = a_{21}(1 + pC_2'R_2'). \quad (7)$$

Так как при *N* = 2 входное сопротивление цепи (рис. 2б)

$$Z_{вх.2} = \frac{R_2}{1 + pC_2R_2} + \frac{R_1}{1 + pC_1R_1}, \quad (8)$$

то для выполнения условия $Z'_{вх.2} = Z_{вх.2}$ необходимо потребовать

$$\left. \begin{aligned} \frac{a_{22}R_2'}{1 + pC_2'R_2'} &= \frac{R_2}{1 + pC_2R_2} \\ a_{21}\frac{R_1'}{1 + C_1'R_1'} &= \frac{R_1}{1 + pC_1R_1} \end{aligned} \right\}. \quad (9)$$

Так как коэффициенты a_{21} и a_{22} зависят только от параметров элементов известной схемы (рис. 2а), система уравнений (17) имеет решение

$$\left. \begin{aligned} R_2 &= a_{22}R_2'; \quad C_2 = \frac{C_2'}{a_{22}} \\ R_1 &= a_{21}R_1'; \quad C_1 = \frac{C_1'}{a_{21}} \end{aligned} \right\}. \quad (10)$$

Из проведенного анализа вытекают следующие важные для практики вывод.

С каждым изменением номера сечения схемы (рис. 2а), т.е. с переходом от *N* = 1 к *N* = 2 происходит изменение соотношений для расчета одних и тех же элементов цепи (рис. 2б).

Достоинством структурных преобразований эквивалентных схем является придание им новых полезных свойств. после преобразования эквивалентной схемы (рис. 2а) в эквивалентную схему (рис. 2б) параметры элементов R_i и C_i оказываются функциями параметров переходных исходных элементов R_i' и C_i'.

Операционные и математические основы

Операционные и математические основы обслуживают процессы в инерционных цепях на качественном и на количественном уровне соответственно. Обусловленная этим неразрывная связь между ними делает целесообразной их совместную разработку.

Как уже отмечалось выше, внешнее воздействие инициирует в инерционной цепи два взаимосвязанных процесса (операции), а именно: процесс накопления и процесс формирования реакции (полезной или вредной).

В электрических цепях, в которых воздействиями являются токи и напряжения, накапливаются электрический заряд, пропорциональный току, в конденсаторе, и магнитный заряд, пропорциональный напряжению, в индуктивности. На входе тепловых цепей действуют мощности, поэтому в теплоемкости накапливается тепловая энергия, пропорциональная этой мощности. В механической цепи также накапливается энергия, пропорциональная механическому воздействию.

Примечания

1. В электрических цепях (конденсаторе и индуктивности) тоже накапливается энергия. Однако эта энергия пропорциональная квадратам тока и напряжения.

2. В предлагаемых методах технического изоморфизма возможность теоретического изучения инерционных свойств объектов различной физической природы достигается сведением математической модели простейших звеньев объектов (рис. 1) к дифференциальному уравнению первого порядка за счет пренебрежения влиянием его второй реактивности (индуктивностей вводов-выводов электрической цепи, массы пружины и т.п.). При решении конкретных задач это допущение должно быть обосновано. Если такое обоснование сделать невозможно, надо решать задачу с двумя и более реактивностями в звене или во всем объекте.

Процесс накопления может быть без пауз и с паузами. Примером воздействия, при которых накопление идет без пауз, может служить гармоническое воздействие, а примером воздействия, для которого характерно накопление с паузами, – последовательность импульсов.

Процесс накопления является причиной возникновения процесса формирования реакции. В этом плане механизм воздействия состоит из процессов накопления заряда и формирования реакции воздействия.

Особенностью обоих процессов является то, что они имеют одинаковые математические модели (описания). Поэтому результаты этих процессов связаны между собой постоянными коэффициентами пропорциональности. Например, в электрической цепи заряд конденсатора как итог механизма накопления равен произведению напряжения на нем (эффекту формирования) и емкости конденсатора, а в тепловой цепи – температура нагрева (эффект) равна частному от деления накопленной энергии (итога механизма) на теплоемкость.

Указанное обстоятельство объясняет имеющее место в литературе [5] отождествление этих процессов и даже исключение первого из них из рассмотрения. Так, в теории цепей практически не фигурируют электрические и магнитные заряды, а в ряде работ по тепловым цепям тепловая энергия не рассматривается как самостоятельный фактор.

Математические модели процессов накопления и реакции представляют собой решение дифференциальных уравнений инерционных цепей. Эти уравнения составляются по эквивалентным схемам цепей. При этом удобно сначала получить дифференциальные уравнения для процессов реакции, а затем, используя вышеуказанные связи между процессами, простой подстановкой получить уравнения для процессов накопления.

Для эквивалентных схем (рис. 1) операция составления дифференциальных уравнений предельно проста. Поэтому с учетом начальных условий запишем сразу пары этих уравнений для схем (рис. 1 а, б, в, г) соответственно:

$$\left.\begin{aligned}\tau_L\frac{d}{dt}[\Phi(t)-\Phi_0]+\Phi(t)&=\frac{e_{вх}(t)}{\tau_L}\\ \tau_L\frac{d}{dt}[i_L(t)-I_{L0}]+i_L(t)&=\frac{e_{вх}(t)}{R_L}\end{aligned}\right\};\qquad(11)$$

$$\left.\begin{aligned}\tau_c\frac{d}{dt}[q(t)-Q_0]+\frac{q(t)}{c_э}&=i_{вх}(t)\tau_c\\ \tau_c\frac{d}{dt}[u_c(t)-U_{c0}]+u_c(t)&=i_{вх}(t)R_э\end{aligned}\right\};\qquad(12)$$

$$\left.\begin{aligned}\tau_т\frac{d}{dt}[w(t)-W_0]+w(t)&=P_{вх}(t)\tau_т\\ \tau_т\frac{d}{dt}[t^o(t)-T_0]+t^o(t)&=P_{вх}(t)R_т\end{aligned}\right\};\qquad(13)$$

$$\left.\begin{aligned}\tau_м\frac{d}{dt}[\Delta l(t)-\Delta l_0]+\Delta l(t)&=V(t)\tau_м\\ \tau_м\frac{d}{dt}[F_y(t)-F_{y0}]+F_y(t)&=V(t)R_м\end{aligned}\right\}.\qquad(14)$$

Здесь Φ_0 и I_{L0}, Q_0 и U_{c0}, W_0и T_0, Δl_0 и F_{y0} – начальные условия.

Одинаковость уравнений (11)-(14) позволяет ввести в рассмотрение единое обобщенное дифференциальное уравнение и для функций накопления $a_{ф.нак}(t)$, и для функций реакций $a_{ф.реак}(t)$:

$$\tau_ф\frac{d}{dt}[a_ф(t)-A_{ф0}]+a_ф(t)=r_ф(t).\qquad(15)$$

где $a_ф(t)$ – любая из восьми функций в уравнениях (11) – (14); $A_{ф0}$ – начальное условие; $r_ф(t)$ – любая из правых частей этих уравнений.

При скачкообразных воздействиях правые части уравнений (11) – (14) равны уровням $A_ф$, к которым стремятся функции $a_ф(t)$ при $t\to\infty$. Формулы для расчета $A_ф$ приведены в таблице 1.

Применение технического изоморфизма можно считать удачным, если уровни $A_ф$ для накопления равны произведениям воздействия типа скорости заряда на постоянную времени цепочки, для реакции – произведениям этого воздействия на сопротивление (для индуктивности – проводимости) цепочки, а параметры накопления и реакции связаны друг с другом через коэффициент пропорциональности.

Для скачкообразных воздействий решение уравнения (15) имеет вид экспоненциальной функции

$$a_ф(t)=A_ф-\left(A_ф-A_ф\right)e^{-\frac{t}{\tau_ф}}.\qquad(16)$$

Решение (16) позволяет сформировать следующие правило его вербального описания.

В цепи с одной реактивностью процесс описывается разностью его установившегося уровня $A_ф$ и падающей экспоненты с постоянной времени цепи $\tau_ф$ и амплитудой, равной разности уровня $A_ф$ и начального значения функции $A_{фо}$.

Если к правой части (24) прибавить и отнять $A_{фо}$, получим решение

$$a_ф(t)=A_{фо}+\left(A_ф-A_{фо}\right)\left(1-e^{-\frac{t}{\tau_ф}}\right).\qquad(17)$$

Видоизменение решения позволяет сформировать более наглядное вербальное правило его графического представления.

Функция $a_ф(t)$ представляет сумму ее начального значения и нарастающей экспоненты с постоянной времени цепи $\tau_ф$ и амплитудой, равной разности ее установившегося и начального значений.

В случаях, когда указанные функции являются входными воздействиями на последующие цепи, их надо рассматривать как воздействия произвольной формы и для их анализа разрабатывать специальные методы.

Выводы и рекомендации

1. Расширение функциональных возможностей методологии анализа воздействий любой формы на инерционные системы и цепи может быть достигнуто обобщением и развитием известных методов такого анализа.

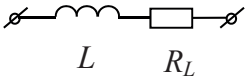
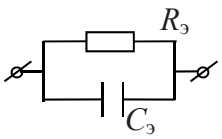
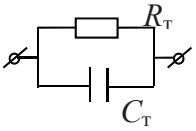
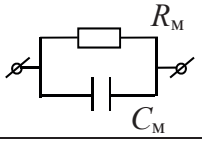
2. Изоморфические методы унифицируют анализ результатов воздействий на физические инерционные объекты и тем самым обеспечивают не только разработку новых подходов в этой области, но и возможность переносить изоморфические ситуации из одной области науки в другую.

3. Приведенные в работе теоретические основы методов технического изоморфизма включают в себя как понятийные, так и структурные, операционные и математические основы. Эти основы базируются на представлении инерционного объекта либо звеном с одной реактивностью, либо композицией таких звеньев.

4. Для реализации теоретических основ в анализе линейных и нелинейных объектов необходимо сначала оценить результаты стандартных (базовых, тестовых) воздействий, а затем на этой основе разработать методы анализа воздействий произвольной формы.

Таблица 1

Сведения для решения дифференциальных уравнений

Эквивалентная схема				
Входное воздействие	$e_{вх}(t)$	$i_{вх}(t)$	$p_{вх}(t)$	$V(t)$
Скачко-образное воздействие	E	I	P	V
$\tau_ф$	$\frac{L}{R_L}$	$R_э C_э$	$R_т C_т$	$R_м C_м$
Функция накопления	$\phi(t)$	$q(t)$	$w_T(t)$	$\Delta l(t)$
Функция реакции	$l_L(t)$	$u_c(t)$	$t^0(t)$	$F_y(t)$
Связь между функциями	$i(t)=\frac{\Phi(t)}{L}$	$u(t)=\frac{q(t)}{C_э}$	$t^0(t)=\frac{w(t)}{C_T}$	$F_y(t)=\frac{\Delta l(t)}{C_ф}$
$A_ф$ накопления	$E\tau_L$	$I\tau_э$	$P\tau_т$	$V\tau_м$
$A_ф$ реакции	$\frac{E}{R_L}=G_L E$	IR	$PR_т$	$VR_м$

Библиографический список

1. Тугов Н.М., Глебов Б.А., Чарыков Н.А. *Полупроводниковые приборы*: учебник для вузов. Москва: Энергоатомиздат, 1990.
2. Суржиков В.Ф. К вопросу о техническом изоморфизме инерциальных объектов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 196 – 200.
3. Дульнев Г.Н. *Тепло- и массообмен в радиоэлектронной аппаратуре*: учебник для вузов по специальности «Конструирование и производство радиоаппаратуры». Москва: Высшая школа, 1984.
4. Баскаков С.И. *Радиотехнические цепи и сигналы*. Москва: Высшая школа, 2000.
5. Дульнев Г.Н., Тарновский Н.Н. *Тепловые режимы электронной аппаратуры*. Ленинград: Энергия, 1971.

References

1. Tugov N.M., Glebov B.A., Charykov N.A. *Poluprovodnikovye pribory*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: `Energoatomizdat, 1990.
2. Surzhikov V.F. K voprosu o tehnicheskom izomorfizme inercial'nyh ob`ektov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 196 – 200.
3. Dul'nev G.N. *Teplo- i massoobmen v radio`elektronnoj apparature*: uchebnik dlya vuzov po special'nosti «Konstruirovanie i proizvodstvo radioapparatury». Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
4. Baskakov S.I. *Radiotehnicheskie cepi i signaly*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
5. Dul'nev G.N., Tarnovskij N.N. *Teplovye rezhimy `elektronnoj apparatury*. Leningrad: `Energiya, 1971.

Статья поступила в редакцию 23.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-102-104

***Komarova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Philology, Linguistics and Teaching of Foreign Languages, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: natalkomar@gmail.com*
***Guseva K.N.**, teacher, kindergarten "Topolyok" (Chashi village, Kurgan Region, Russia), E-mail: guseva_kseniya_19981998@mail.ru*
***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Organization of Work with Youth, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*
***Hemanova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

INTERPERSONAL INTERACTION SKILLS OF 14-16 YEAR OLD YOUTH: DEVELOPMENT PROBLEM. The article reveals the problem of developing skills of interpersonal interaction of youth. Researchers summarize data on the socio-psychological characteristics of young people, and describe the characteristics of the development of skills of interpersonal interaction of young people. The paper analyzes the experience of developing the skills of interpersonal interaction of youth in the Municipal State Educational Institution "Chashinskaya Secondary School named after I.A. Malyshev" (Chashi village, Kargapolsky District, Kurgan Region). On the basis of this analysis and the study of the problems, needs and interests of young people of 14-16 year olds are presented in the article, a project "School of Friendship" is being developed, aimed at developing the skills of interpersonal interaction. This project, according to the authors of the article, will contribute to the development of interpersonal interaction skills in young people.

Key words: **interpersonal interaction, youth, development, skills.**

***Н.И. Комарова**, канд. пед. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: natalkomar@gmail.com*
***К.Н. Гусева**, воспитатель, МДОУ детский сад «Тополек», Курганская область, с. Чаши, E-mail: guseva_kseniya_19981998@mail.ru*
***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*
***С.В. Еманова**, канд. пед. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru*

НАВЫКИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ 14 – 16 ЛЕТ: ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается проблема развития навыков межличностного взаимодействия молодежи. Исследователи обобщают данные, касающиеся социально-психологических особенностей молодых людей, а также описывают специфику развития навыков межличностного взаимодействия на примере Муниципального казенного образовательного учреждения «Чашинская средняя общеобразовательная школа им. И.А. Малышева» (Курганская область, Каргапольский район, село Чаши). На основании данного анализа и приведенного в статье исследования проблем, потребностей и интересов молодых людей 14 – 16 лет разработан проект «Школа дружбы», направленный на развитие навыков межличностного взаимодействия у молодых людей.

Ключевые слова: **межличностное взаимодействие, молодежь, развитие, навыки.**

Повышенный интерес к вопросу межличностных взаимодействий в основном отражает стремление психологов и педагогов изучать человеческую идентичность как динамичную структуру в постоянном развитии, поскольку общение является одним из важнейших источников, а результатом – взаимодействие между людьми. Л.Ф. Обухова считает, что это «обусловлено общими возрастными особенностями, новой социальной ситуацией, в которой именно на данном этапе развития формируется личность подростка» [1]. Особенности межличностного взаимодействия и его проблемы рассмотрены в работах отечественных и зарубежных ученых. Отметим таких исследователей, как Г.М. Андреева [2], А.А. Бодалев [3], N. Kiuru [4], M.-T. Wang [4], K. Salmela-Aro [4], K. Aunola [5], Kaila S.[5], Mullola S.[5], Kiuru N. [5], Tolvanen A. [5], Nurmi J.-E. [5], Goldstein TR [6], Krantz M. [6], Garcia Levenson J. [6], Garcia M. [6], Franzen P. [6], Merranko J. [6], Axelson B. [6], Frank E. [6].

Объектом нашего исследования является межличностное взаимодействие молодых людей в Муниципальном казенном образовательном учреждении «Чашинская средняя общеобразовательная школа им. И.А. Малышева» (Курганская область, Каргапольский район, село Чаши).

Изучение опыта развития навыков межличностного взаимодействия молодежи в Муниципальном казенном образовательном учреждении «Чашинская средняя общеобразовательная школа им. И.А. Малышева» показало, что межличностное взаимодействие молодых людей в школе развивается во время изучения школьных дисциплин (например, навыки коммуникативного взаимодействия формируются на уроках русского языка и литературы, иностранного языка); при помощи работы школьного психолога; в процессе воспитательной работы, которая осуществляется на уровне класса и школы в целом.

Цель воспитательной деятельности Чашинской средней общеобразовательной школы им. И.А. Малышева на 2019 – 2020 учебный год заключается в создании комфортной обстановки, благоприятных условий в классном коллективе, способствующих успешному развитию индивидуальности каждого ученика с учетом имеющегося жизненного опыта, их социализации и адаптации в обществе, физическому развитию учащихся на основе принципов самоуправления. Мы считаем, что проводимой работы в развитии навыков межличностного взаимодействия в данной школе недостаточно, так как в основном значительной работы с определенным классом в отдельности не производится. Наш проект «Школа дружбы» актуален тем, что здесь деятельность осуществляется именно при помощи актичных методик социально-психологического обучения, так как за определенный период времени используются игровой метод, метод групповой дискуссии и социально-психологический тренинг.

Перед началом реализации проекта «Школа дружбы» мы провели исследование среди учеников МКОУ «Чашинская СОШ» на основе социально-психологического теста, разработанного Дж. Морено. Исследование подтвердило необходимость развития навыков межличностного взаимодействия у молодых людей.

Также в рамках нашей работы на базе МКОУ «Чашинская СОШ» было составлено и проведено анкетирование среди учеников старших классов на тему межличностного взаимодействия. В анкете 10 вопросов с ответом «да/нет» и один вопрос, на который нужно было дать ответ. В исследуемом классе 23 че-

ловека, на момент анкетирования присутствовал 21 человек (100%). Возрастная категория в классе от 14 до 16 лет, 11 мальчиков и 10 девочек.

На вопрос «Как Вы думаете, что такое межличностное взаимодействие?» были даны ответы: «взаимодействие между людьми» (9 человек – 42,8%); «отношения между людьми» (10 человек – 47,6%); «дружба между друзьями, понимание друг друга» (1 человек – 4,8%); один ученик не ответил на данный вопрос (4,8%).



Рис. 1. Ответ на вопрос «Как Вы думаете, что такое межличностное взаимодействие?»

На вопрос «Есть ли у Вас близкие друзья среди одноклассников?» ответ «да» выбрали 19 учеников (90,5%), ответ «нет» – 2 человека (9,5%).



Рис. 2. Ответ на вопрос «Есть ли у Вас близкие друзья среди одноклассников?»

Аналогичные ответы у учеников на вопрос «Общаетесь ли Вы с одноклассниками в свободное от учебы время?»: ответ «да» выбрали 19 учеников (90,5%), ответ «нет» – 2 человека (9,5%).

На вопрос «Помогает ли Вам дружба с одноклассниками в обучении?» в основном ребята дали положительный ответ (17 человек – 81%), и только 4 человека (19%) ответили «нет».



Рис. 3. Ответ на вопрос «Помогает ли Вам дружба с одноклассниками в обучении?»

На вопрос о наличие лидера в классе мнения разделились: 7 учеников ответили «да» (33%), 12 – ответ «нет» (57,5%), 2 человека (9,5%) не ответили на вопрос.

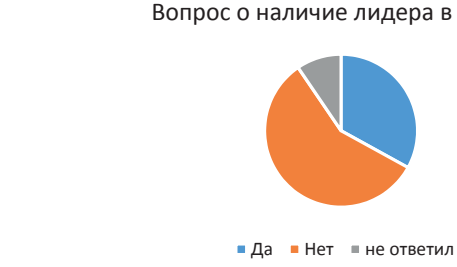


Рис. 4. Ответ на вопрос «В Вашем классе есть лидер?»

На вопрос «Есть ли в Вашем классе изгои?» большинство ребят выбрали ответ «нет» (18 человек – 86%), только 3 человека (14%) ответили «да».



Рис. 5.Ответ на вопрос «Есть ли Вашем классе изгои?»

На вопрос о наличие проблем во взаимоотношениях со сверстниками большая часть учеников дали отрицательный ответ (17 человек – 81%), 4 ученика (19%) выбрали ответ «да».



Рис. 6. Ответ на вопрос «У Вас есть проблемы во взаимоотношениях со сверстниками?»

На вопрос «Какие именно проблемы, по Вашему мнению, существуют в Вашем классе во взаимоотношениях?» было предложено выбрать несколько вариантов ответа: а) «недоверие»; б) «насмешки учеников над кем-то из одноклассников»; в) «отсутствие сплочённости коллектива»; г) «наличие изгоев»; д) «другой вариант».

Мнения ребят на данный вопрос разошлись: ответ «а» указали 4 человека (19%); ответ «б» – 9 человек (42,8%); ответ «в» – 5 человек (24,2%); ответ «г» выбран не был; ответ «д» выбрали 3 человека (14%), из них 2 (9,5%) ученика указали, что проблем никаких нет, 1 человек (4,8%) ответил, что в классе существует распространение ложной информации о человеке.

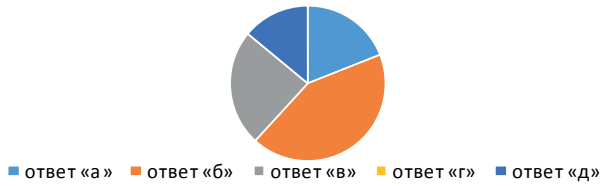


Рис. 7. Ответ на вопрос «Какие именно проблемы, по Вашему мнению, существуют в Вашем классе во взаимоотношениях?»

На вопрос «Возникали ли у Вас конфликтные ситуации, ссоры с одноклассниками?» ответы разделились с небольшим перевесом ответа «нет» – 11 человек (52,4), ответ «да» выбрали 10 учеников (47,6%).



Рис. 8. Ответ на вопрос «Возникали ли у Вас конфликтные ситуации, ссоры с одноклассниками?»

Далее следует вопрос о том, насколько часто ученик конфликтует с одноклассниками. Те 11 учеников (52,4%), которые в предыдущем вопросе ответили об отсутствии конфликтов с одноклассниками, выбрали ответ «никогда». Остальные 10 учеников (47,6%) разделились в ответах: 3 человека выбрали ответ «раз в год» (14%); аналогичное число учеников выбрали ответ «раз в полгода» (14,5%); 2 человека (9,5%) ответили «раз в месяц»; по 1 ответу пришлось на варианты «раз в неделю» (4,8%) и «часто» (4,8%).

В заключительном вопросе у ребят спрашивалось о том, хотели ли бы они развить навыки межличностного взаимодействия? На что мы получили 18 положительных ответов (86%), и только 3 (14%) ученика выбрали ответ «нет».

По итогам анкетирования мы пришли к выводу о том, что ребята в основном знают, что такое межличностное взаимодействие; дружеские отношения в классе есть и не только в учебное время; у половины учеников имеются конфликты в классе; отсутствует сплочённость коллектива, существуют насмешки и недоверие среди одноклассников; ребята хотят развить навыки межличностного взаимодействия, что подтверждает актуальность нашей работы.

Целью проекта «Школа дружбы» является организация и проведения комплекса мероприятий, направленных на развитие навыков межличностного взаимодействия, среди учеников старших классов МКОУ «Чашинская средняя общеобразовательная школа им И.А. Малышева» в период с 25 марта по 30 апреля 2021 года. Основой составленного нами комплекса мероприятий являются авторские материалы Д.М. Рамендик [7], А.Г. Грецова [8], Р.Н. Водейко [9], Г.Е. Мазо [9], К. Фопеля [10].

В работе используются следующие методы: игровой; метод групповой дискуссии; социально-психологический тренинг.



Рис. 9. Ответ на вопрос «Хотели ли бы Вы развить навыки межличностного взаимодействия?»

Длительность занятий составляет 45 минут. В процессе реализации проекта нами планируется достижение определенных качественных и количественных результатов. Исходя из результатов опроса, мы пришли к выводу о том, что сможем привлечь к участию в проекте «Школа дружбы» 23 обучающихся. Для его реализации нам потребуется 2 компетентных специалиста. Реализация проекта будет осуществляться на 16 практических занятиях, направленных на развитие навыков межличностного взаимодействия молодых людей. Все это, по нашему мнению, позволит развить навыки межличностного взаимодействия у молодых людей.

Библиографический список

1. Обухова Л.Ф. *Детская психология: теории, факты, проблемы*. Москва: Тривола, 1998.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. *Социология в России*. Москва, 1996: 457 – 481.
3. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Педагогика, 1983.
4. Kiuru N., Wang M.-T., Salmela-Aro K. Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 2020; 49 (5): 1057 – 1072.
5. Aunola K., Tolvanen A., Kiuru N., Kaila S., Mullola S., & Nurmi J.-E. A person-oriented approach to diary data: Children´stemperamental negative emotionality increases susceptibility toemotion transmission in father-child-dyads. *Journal of Person-Oriented Research*. 2015; № 1: 72 – 86.
6. Goldstein T.R., Merranko, J., Krantz, M., Garcia M., Franzen P., Levenson J., Axelson B.B., Frank E. Early intervention for adolescents at-risk for bipolar disorder: A pilot randomized trial of Interpersonal and Social Rhythm Therapy. *(IPSRT) Journal of Affective Disorde*r. 2018; № 235: 348 – 356.
7. Рамендик Д.М. *Тренинг личностного роста*. Москва: Форум, 2007.
8. Грецов А.Г. *Лучшие упражнения для развития уверенности в себе*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПб НИИ физической культуры, 2006: 52.
9. Водейко Р.И., Мазо Г.Е. *Как управлять собой: Психофизиология. Саморегуляция*. Минск: Народная асвета, 1983.
10. Фопель К. *Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие*. Москва: Генезис, 2004.

References

1. Obuhova L.F. *Detskaya psihologiya: teorii, fakty, problemy*. Moskva: Trivola, 1998.
2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya. *Sociologiya v Rossii*. Moskva, 1996: 457 – 481.
3. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva: Pedagogika, 1983.
4. Kiuru N., Wang M.-T., Salmela-Aro K. Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 2020; 49 (5): 1057 – 1072.
5. Aunola K., Tolvanen A., Kiuru N., Kaila S., Mullola S., & Nurmi J.-E. A person-oriented approach to diary data: Children´stemperamental negative emotionality increases susceptibility toemotion transmission in father-child-dyads. *Journal of Person-Oriented Research*. 2015; № 1: 72 – 86.
6. Goldstein T.R., Merranko, J., Krantz, M., Garcia M., Franzen P., Levenson J., Axelson B.B., Frank E. Early intervention for adolescents at-risk for bipolar disorder: A pilot randomized trial of Interpersonal and Social Rhythm Therapy. *(IPSRT) Journal of Affective Disorde*r. 2018; № 235: 348 – 356.
7. Ramendik D.M. *Trening lichnostnogo rosta*. Moskva: Forum, 2007.
8. Grecov A.G. *Luchshie uprazhneniya dlya razvitiya uverennosti v sebe*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPb NII fizicheskoj kul'tury, 2006: 52.
9. Vodejko R.I., Mazo G.E. *Kak upravlyat' soboj: Psihofiziologiya. Samoregulyaciya*. Minsk: Narodnaya asveta, 1983.
10. Fopel' K. *Uverennoe upravlenie. Trening, kouching, samorazvitie*. Moskva: Genezis, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.01.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-104-107

Antropova O.N., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: antropovaon@mail.ru*
Semikolenova M.N., *Cand. of Sciences (Economics) senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: semikmn@mail.ru*
Rudakova T.A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Altai State University, Altai state technical university (Barnaul, Russia), E-mail: rta_62@mail.ru*
Poliakova I.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: poliakova.71@mail.ru*

RESEARCHING THE PRACTICE OF DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITIES IN A PANDEMIC. The aim of the article is to study the advantages and disadvantages of distance learning in higher education and to determine the main trends and prospects for its development in the Russian Federation. During the study, general scientific methods, questionnaires, grouping, classification, structural analysis, comparative analysis, graphical method were used. The article provides a detailed analysis of the practice of using distance learning by universities in the Altai Krai in a pandemic. The study examined the views of medicine and economics students on the quality and prospects of distance education, as well as the impact of distance learning on the developed online courses on the level of satisfaction and mastery of academic disciplines. The majority of students consider distance education to be advisable only within the framework of a mixed educational model, along with the traditional one. Distance education attracts the student audience with flexibility, accessibility and a free learning schedule. Distance education is, on the one hand, an innovative and promising direction in the development of the education system in Russia. But, on the other hand, it can be most successfully applied in the training of specialists only in conjunction with the methods of traditional teaching.

Key words: **higher education, distance education, information and educational environment, online learning, medical education, economic education.**

О.Н. Антропова, *д-р мед. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: antropovaon@mail.ru*
М.Н. Семиколенова, *канд. экон. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: semikmn@mail.ru*
Т.А. Рудакова, *канд. экон. наук, доц., Алтайский государственный университет, Алтайский государственный технический университет, г. Барнаул, E-mail: rta_62@mail.ru*
И.Г. Полякова*, канд. мед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: poliakova.71@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Целью статьи является исследование недостатков и преимуществ дистанционного обучения в высшей школе и определение основных тенденций и перспектив его развития в РФ. При проведении исследования использованы общенаучные методы, анкетирование, группировка, классификация, структурный анализ, сравнительный анализ, графический метод. В статье проведено подробное исследование практики применения дистанционного обучения вузами Алтайского края в условиях пандемии; изучены взгляды студентов-медиков и студентов-экономистов на качество и перспективы дистанционного образования, а также влияние дистанционных форм обучения по разработанным онлайн-курсам на уровень удовлетворенности и освоения учебных дисциплин. Большинство обучающихся считают целесообразным дистанционное образование только в рамках смешанной образовательной модели, наряду с традиционным. Дистанционное образование привлекает студенческую аудиторию гибкостью, доступностью и свободным графиком обучения. Оно является, с одной стороны, инновационным и перспективным направлением развития системы образования в России. Но, с другой стороны, наиболее успешно может применяться при подготовке специалистов только в совокупности с методами традиционного обучения.

Ключевые слова: **высшее образование, дистанционное образование, информационно-образовательная среда, онлайн-обучение, медицинское образование, экономическое образование.**

Современные условия ставят новые задачи перед системой образования. Мировая глобализация, динамично меняющаяся конъюнктура рынка труда, новые требования к будущим специалистам, а теперь и условия пандемии привели к изменению подходов и методик преподавания в системе высшего образования. Способны ли новые условия обучения и методики преподавания обеспечить формирование необходимых профессиональных навыков у студентов? Вот основной вопрос, который встает перед педагогическим и профессиональным сообществом.

В РФ была утверждена Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Согласно данному документу под дистанционным образованием понимается «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии». Открытое образование, онлайн-обучение, дистанционное образование приобретают большую популярность в Европе и во всем мире [1; 2].

Дистанционное обучение является в настоящее время одной из наиболее актуальных и в то же время полемистических вопросов в сфере образования [3; 4]. Общемировая практика свидетельствует о формировании смешанной модели (blended learning), которая предполагает эффективную интеграцию различных форматов обучения и моделей преподавания с учетом особенностей восприятия учащихся благодаря сочетанию дистанционных технологий с достоинствами традиционного подхода. Современная литература описывает формирование смешанной модели (blended learning), она отражает эффективное сочетание разных форм обучения, моделей преподавания, опирается на особенности восприятия студентами обоих подходов (дистанционного и традиционного) преподавания. Эта модель реализует возможности получения высшего образования с различными формами обучения, позволяет уменьшать недостатки каждого из них [5]. Однако условия пандемии продиктовали необходимость перехода на 100% онлайн-обучение.

Многие авторы [6; 7] оценивают преимущества и недостатки дистанционного обучения с точки зрения преподавателя высшей школы. Вузы вынуждены расширять свою образовательную деятельность в онлайн-среде, и всё большее число преподавателей включается в разработку и проведение онлайн-курсов. Между тем успешность онлайн-обучения зависит не только от передовых методов и новейших технологий, но прежде всего от участвующих в нём педагогов. Несомненно, современный преподаватель должен обладать целым рядом компетенций: способностью разрабатывать и осуществлять дистанционные курсы; использовать цифровые технологии при проектировании рабочих программ, оценки результатов онлайн обучения [8].

Интерес представляют вопросы эффективности и успешности дистанционного обучения в различных вузах. Традиционно онлайн-обучение в медицинском вузе подвергалось большей критике и сомнениям. Как и в любом вузе, дистанционное обучение в медицинском образовании имеет ряд преимуществ, определяющих эффективность дистанционного обучения как формы самостоятельной работы студентов. Такая форма обучения позволяет учесть индивидуальные особенности обучающегося (самостоятельно выбирать время для занятий и темп обучения), достичь персонализации и дифференциации в освоении курса, сформировать навыки самостоятельного обучения, приобретения навыков и умений. Таким образом, интерактивные формы обучения являются механизмами активизации самостоятельной работы студентов медицинского университета [9]. Однако использование онлайн-технологий в медицинском образовании в значительной степени осложняется отсутствием возможности осваивать практические навыки и умения «у постели больного». Именно этот аргумент определяет спорность и сложность использования дистанционного обучения в медицине, особенно когда речь идёт не о повышении квалификации, а о первом медицинском образовании.

Целью настоящей статьи является исследование недостатков и преимуществ дистанционного обучения в высшей школе и определение основных тенденций и перспектив его развития в РФ. В настоящей статье основной акцент будет смещен на оценку перспектив дистанционного обучения с точки зрения его потребителей, т.е. студентов вузов.

Методология и материалы. Качество и результативность дистанционного обучения оценивались среди студентов двух направлений подготовки специалитета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет» и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Данный выбор объектов исследования был неслучаен. С одной стороны, практика использования дистанционных технологий изучалась в отношении совершенно разных направлений подготовки: «Экономическая безопасность» и «Лечебное дело». Но, с другой стороны, эти направления подготовки объединяет практико-ориентированный подход к обучению и построению учебных планов.

Дистанционные технологии в обучении студентов направления подготовки «Экономическая безопасность» уже были внедрены в образовательный процесс ранее. Однако форма дистанционного обучения применялась главным образом как форма организации самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, в отличие от настоящего времени, когда произошел переход на дистанционную форму обучения в полном объеме. Основной платформой для дистанционного обучения в обоих вузах являлись разработанные курсы на образовательных порталах университетов. Изучение лекционного материала, разбор практических заданий и навыков, мониторинг посещаемости и контроль за усвоением рассматриваемых вопросов осуществлялся на едином образовательном курсе, что облегчало координацию работы и доступность средств обучения для студентов. Но, несмотря на это, и преподаватели, и студенты столкнулись с рядом проблем в использовании дистанционного обучения.

Электронный курс «Факультетская терапия и профессиональные болезни» был представлен в системе Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), это свободная система управления обучением, ориентированная, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. Преимуществом такой системы является то, что информационные технологии в образовательном процессе принимают вид не отдельных решений, предназначенных для конкретных дисциплин, а интегрированы в единую информационно-образовательную среду, функции которой постоянно расширяются. Данный электронный курс включал инструкции к освоению лекций и практических занятий, чтение лекций и демонстрацию клинических случаев онлайн, доступ к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса (учебным планам, рабочим программам дисциплины, электронным изданиям, видео с демонстрацией практических навыков и другим ресурсам), осуществление и фиксацию результатов образовательного процесса (онлайн-тестирование по освоению лекций и практических занятий, ответы на вопросы клинических задач, индивидуальные задания для учебно-исследовательской работы студентов). Важным была возможность ежедневной поддержки взаимодействия между участниками образовательного процесса с помощью различных интернет-ресурсов.

Для изучения мнения студенческой аудитории о результативности дистанционного обучения авторами была разработана анкета, состоящая из 10 вопросов и охватывающая следующие аспекты: уровень удовлетворенности до и после внедрения дистанционного обучения; проблемы освоения дисциплины дистанционно; вопросы объективности текущей и промежуточной аттестации в период дистанционного и традиционного обучения; перспективы внедрения дистанционных технологий в дальнейшем в образовательный процесс. В анкетировании методом случайной выборки приняли участие 200 студентов. Оклик составил 82% (80 обучающихся АГМУ и 84 студента АГУ).

Анализ результатов анкетирования проводился с использованием приемов группировки, классификации, структурного анализа, графического метода.

Результаты и обсуждения. При оценке качества преподавания дисциплины около половины студентов обоих вузов отметили полную удовлетворенность содержанием курса, однако форма проведения занятий устраивала в полной мере 53,4% студентов АГУ, среди обучающихся АГМУ таковых студентов не оказалось, 50,0% были удовлетворены частично. Неудовлетворенность содержани-

ем курса была высказана 12,5% и 13,3% студентов АГМУ и АГУ соответственно (рис. 1).

В ходе тестирования студенты высказали свое мнение о перспективах дистанционного обучения в вузах. Следует отметить, что обучающиеся положительно отнеслись к дистанционному проведению занятий, лишь 12,5% и 13,0% студентов АГМУ и АГУ посчитали такой вид обучения недопустимым. Большинство анкетируемых (62,5% АГМУ и 50,0% АГУ) указали, что предпочтительна реализация дистанционной формы обучения в объеме 50 – 75% от общего числа учебных часов, 25,0% и 37,0% студентов АГМУ и АГУ соответственно считали возможным данные технологии в объеме, не превышающем 25,0%. Следует отметить достаточную адаптированность современных обучающихся к дистанционным формам проведения занятий, лишь 10% отметили свою плохую готовность.

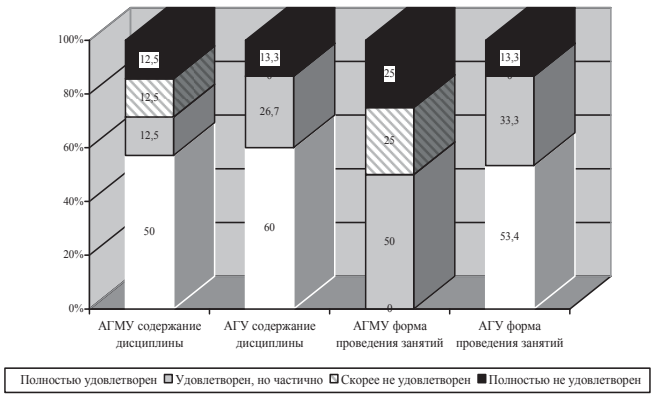


Рис. 1. Оценка обучающимися качества преподавания дисциплины

Дистанционная форма обучения предполагает использование различных форм обучения. С целью оптимизации и унификации процесса обучения по преподаваемым дисциплинам студенты предлагали использование преимущественно вебинаров и разборов клинических ситуаций. Независимо от направления подготовки среди вариантов самостоятельной работы большинство предпочли бы следующие формы: разработка схем, алгоритмов, таблиц, слайдов; работа с обучающими программами; самостоятельное изучение тем и разделов дисциплин.

Для формирования профессиональных компетенций и освоения практических навыков наиболее целесообразным анкетируемые считали решение проблемных задач, ситуаций (100% обучающихся); написание и рецензирование учебных курсовых работ, историй болезни, амбулаторных карт (53% обучающихся); видеофильмы, демонстрирующие навыки проведения исследований, манипуляций (50,0% обучающихся).

Таблица 1

Оценка студентами изменений в преподавании дисциплины при переходе на дистанционную форму обучения (%)

Категории оценки	Ухудшилось АГМУ/ АГУ	Без изменений АГМУ/ АГУ	Улучшилось АГМУ/ АГУ
Качество преподавания дисциплины	25 / 0	75/ 100	0
Освоение профессиональных компетенций	50 / 13,3	50 / 73,4	0 / 13,3
Качество лекций, практических занятий	25 / 26,6	50 / 39,9	25 / 13,3
Объективность оценки преподавателем	12,5 / 0	77,5 / 86,7	0 / 13,3

При анализе результатов исследования выяснено, что переход на дистанционную форму был по-разному оценен в зависимости от профиля вуза (табл. 1). Студенты экономического факультета считают, что качество преподавания не изменилось, большинство отметили отсутствие изменений в освоении профессиональных компетенций и объективности оценки преподавателя. Обучающиеся медицинского вуза указали на ухудшение качества преподавания в 25,0%, каждый второй студент отметил ухудшение освоения компетенций при дистанционном обучении. Сопоставимо было мнение студентов о качестве лекций и практических занятий, а также оценивании преподавателем.

Обучающиеся медицинского вуза отметили, что дистанционное обучение характеризуется доступностью и открытостью, свободным графиком учебной деятельности (табл. 2).

Для студентов АГУ стали важными, наряду со свободным графиком, гибкость и возможность параллельного обучения, индивидуальность. Анкетируемые обоих вузов отметили одинаковые недостатки дистанционного обучения: отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем, сложность самостоятельного освоения учебного материала и увеличение трудоемкости изучения дисциплины.

Таким образом, можно заключить, что дистанционное обучение стало объективной реальностью высшего образования и неотъемлемой частью образовательного процесса. В условиях тотального применения компьютерных технологий, информационных систем, цифровизации всех сторон деятельности общества использование в образовании аналогичной информационно-образовательной среды является логичным и в какой-то степени системным процессом. Тем более постоянно меняющаяся система профессиональных стандартов, задач и требований к специалистам современных организаций диктует необходимость непрерывного обучения и самообразования.

Как отечественные, так и зарубежные педагоги [10 – 15] прекрасно осознают необходимость перестройки методов обучения и преподавания для развития способностей студентов XXI века. Этот процесс тесно связан с открытым, гибким и устойчивым пространством, которое больше не является просто физической конструкцией, а включает в себя онлайн-среду, которая не только поддерживает этот новый тип обучения, но и выступает в качестве катализатора обучения.

Таким образом, цель обучения студентов сводится не столько к формированию типичных знаний, умений и навыков, сколько к возможности реализовать возникающие потребности в пополнении и модернизации полученных знаний. И в этом смысле навык дистанционного обучения, опыт самостоятельного поиска, обработки и интерпретации информации поможет будущим специалистам сориентироваться в нестабильном мире профессионального сообщества.

Но технологии дистанционного обучения требуют развития и совершенствования, особенно при преподавании практико-ориентированных дисциплин. Без непосредственного общения с преподавателем, консультированием по наиболее сложным вопросам невозможно освоение необходимых знаний, умений и навыков. Это отмечают как преподаватели, так и студенты исследуемых образовательных учреждений. Анализ практики применения дистанционного обучения позволил подтвердить важность курирования студентов в процессе прохождения онлайн-курса и в процессе сбора необходимой информации из других открытых интернет-ресурсов.

Думается, что основным направлением совершенствования дистанционного обучения в высшей школе является поиск и внедрение интерактивных образовательных технологий: кейсов, проблемных и ситуационных задач, семинаров, в ходе реализации которых будет осуществляться не только взаимодействие между преподавателем и студентом, но и внутри студенческой группы. Разработка в рамках дистанционных курсов заданий, интегрирующих обратную связь преподавателя и студентов между собой, является очень полезным и продуктивным при поиске решения нестандартных профессиональных задач. Опрашиваемая студенческая аудитория отмечала, кроме того, большое значение в освоении дисциплины выделенных блоков (модулей) внутри дистанционных курсов.

С нашей точки зрения, использование дистанционных занятий возможно, а иногда даже необходимо при подготовке специалистов, но не может полностью заменить традиционную форму обучения. Безусловно, переход к дистанционной форме обучения в полном объеме приведет к снижению освоения профессиональных компетенций.

Таблица 2

Преимущества и недостатки дистанционного обучения, по мнению обучающихся (% обучающихся)

Недостатки дистанционного обучения		Преимущества дистанционного обучения	
АГМУ	АГУ	АГМУ	АГУ
отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем (100,0)	отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем (74,0)	доступность и открытость (50)	гибкость, возможность параллельного обучения (70,0)
сложность самостоятельного освоения учебного материала (75,0)	увеличение трудоемкости изучения дисциплины (60,0)	свободный график учебной деятельности (25,0)	свободный график учебной деятельности (60,0)
увеличение трудоемкости изучения дисциплины (25,0)	сложность самостоятельного освоения учебного материала (40,0)		индивидуальность обучения (50,0)

Библиографический список

1. Decuypere M. Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner. *European Educational Research Journal*. 2019; Vol. 18, № 4: 439 – 460.
2. Gil-Jaurena I., Domínguez D. Teachers' Roles in Light of Massive Open Online Courses (MOOCs): Evolution and Challenges in Higher Distance Education. *International Review of Education*. 2018; Vol. 64, № 2: 197 – 219.
3. Айдрус И.А., Асмятуллин Р.Р. Мировой опыт использования технологий дистанционного образования. *Высшее образование в России*. 2015; № 5: 139 – 145.
4. Baran E., AlZoubi D. Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. Distance Education. 2020; Vol. 41, № 2: 230 – 244.
5. McVey M. Distance education: Statewide, institutional, and international applications of distance education. *Int Rev Educ.* 2018; № 64: 269 – 272.
6. Захарова Ю., Танасенко К. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. *Вопросы образования. Педагогика*. 2019; № 3: 176 – 202.
7. Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г. Применение дистанционных электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 3: 114 – 124.
8. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание. *Высшее образование в России*. 2019; Т. 28, № 2: 51 – 62.
9. Антонович М.Ю., Любченко М.Ю. Дистанционное образование в медицине. *Медицина и экология*. 2019; № 1: 119 – 123.
10. Романов Е.В., Дроздова Т.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации. *Современное образование*. 2017; № 1: 172 – 195.
11. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС) опыт российского образования. *Вопросы образования*. 2018; № 1: 174 – 199.
12. Яшина Л.И. Дистанционное обучение в Вузе: содержание и технологии. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (58): 15 – 18.
13. Jill W. Fresen Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects. *Distance Education*. 2018; № 39:2: 224 – 240.
14. Kyungmee L. Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education.* 2020; Vol. 41, № 2: 186 – 200.
15. Zhang J., Burgos D., Dawson S. Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics. *Distance Education*. 2020; Vol. 40, № 3: 303 – 308.

References

1. Decuypere M. Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner. *European Educational Research Journal*. 2019; Vol. 18, № 4: 439 – 460.
2. Gil-Jaurena I., Domínguez D. Teachers' Roles in Light of Massive Open Online Courses (MOOCs): Evolution and Challenges in Higher Distance Education. *International Review of Education.* 2018; Vol. 64, № 2: 197 – 219.
3. Ajdrus I.A., Asmyatullin R.R. Mirovoj opyt ispol'zovaniya tehnologij distancionnogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 5: 139 – 145.
4. Baran E., AlZoubi D. Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. Distance Education. 2020; Vol. 41, № 2: 230 – 244.
5. McVey M. Distance education: Statewide, institutional, and international applications of distance education. *Int Rev Educ.* 2018; № 64: 269 – 272.
6. Zaharova Yu., Tanasenko K. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej. *Voprosy obrazovaniya. Pedagogika*. 2019; № 3: 176 – 202.
7. Leont'eva I.A., Rebrina F.G. Primenenie distancionnyh `elektronnyh resursov v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 3: 114 – 124.
8. Galihanov M.F., Hasanova G.F. Podgotovka prepodavatelej k onlajn-obucheniyu: roli, kompetencii, soderzhanie. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; T. 28, № 2: 51 – 62.
9. Antonovich M.Yu., Lyubchenko M.Yu. Distancionnoe obrazovanie v medicine. *Medicina i `ekologiya*. 2019; № 1: 119 – 123.
10. Romanov E.V., Drozdova T.V. Distancionnoe obuchenie: neobhodimye i dostatochnye usloviya `effektivnoj realizacii. *Sovremennoe obrazovanie*. 2017; № 1: 172 – 195.
11. Roschina Ya.M., Roschin S.Yu., Rudakov V.N. Spros na massovye otkrytye onlajn-kursy (MOOC) opyt rossijskogo obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 1: 174 – 199.
12. Yashina L.I. Distancionnoe obuchenie v Vuze: soderzhanie i tehnologii. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 1 (58): 15 – 18.
13. Jill W. Fresen Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects. *Distance Education*. 2018; № 39:2: 224 – 240.
14. Kyungmee L. Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education.* 2020; Vol. 41, № 2: 186 – 200.
15. Zhang J., Burgos D., Dawson S. Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics. *Distance Education*. 2020; Vol. 40, № 3: 303 – 308.

Статья поступила в редакцию 25.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-107-109

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

***Fil T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: T.A._Fil@mail.ru*

EMOTIONAL INSTABILITY AS A PROPERTY OF THE PERSONALITY OF STUDENTS. The article presents the results of a theoretical analysis of the category of "emotional instability". The data available today in science on the views of Russian scientists regarding the emotional instability of the personality and its main components are considered. The authors provide the results of a qualitative and comparative analysis of the study, the respondents of which were students of different courses and levels of training. The article reveals the data obtained on the emotional instability of boys and girls studying at the university. In conclusion, the idea is substantiated that the problem of emotional instability really exists, and to solve it, it is necessary to develop an effective system for the formation of a student's emotional stability, since emotional excitability slows down the orientation towards self-development and student activity in the process of studying at the university.

Key words: **emotional instability, neuropsychic stress, research, personality, student, qualitative analysis, comparative analysis, education.**

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

***Т.А. Филь**, канд. психол. наук, зав. каф. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НЕУСТОЙЧИВОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты теоретического анализа категории «эмоциональная неустойчивость». Рассмотрены имеющиеся на сегодняшний день в науке данные о представлениях отечественных ученых относительно эмоциональной неустойчивости личности и ее основных составляющих. Авторы приводят результаты качественного и сравнительного анализа проведённого исследования, респондентами которого были студенты разных курсов и уровней подготовки. Статья раскрывает полученные данные эмоциональной неустойчивости юношей и девушек, обучающихся в университете. В заключение обосновывается мысль о том, что проблема эмоциональной неустойчивости реально существует, а для ее решения необходима разработка эффективной системы формирования эмоциональной устойчивости студента, поскольку эмоциональная возбудимость замедляет ориентацию на саморазвитие и активность студента в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: **эмоциональная неустойчивость, нервно-психическое напряжение, исследование, личность, студент, качественный анализ, сравнительный анализ, образование.**

Своеобразие современной образовательной среды характеризуется тем, что в обстановке пандемии, введения удаленного обучения, общественной и финансовой нестабильности юноши и девушки оказываются один на один с довольно агрессивной внешней средой. Это приводит к отрицательным последствиям как для образования, так и для формирования личности в целом. Возникает вопрос необходимости формирования эмоциональной устойчивости личности.

Совершенно очевидным становится тот факт, что в части психолого-педагогических исследований имеются конкретные упущения в осознании важности влияния образовательной сферы на формирование эмоциональной устойчивости личности. В связи с этим необходима диагностика и анализ эмоциональной устойчивости личности [1].

Рассмотрим некоторые характеристики эмоциональной возбудимости, имеющей взаимосвязь с эмоциональной неустойчивостью [2]. Эмоциональная возбудимость есть некая своеобразная эмоциональная готовность, которая отвечает за реакцию человеческого организма на внешние раздражители. Равно как норма, эмоциональная возбудимость проявляется в горячности, вспыльчивости, а также раздражительности.

А.Ф. Лазурский заявлял, что об эмоциональной возбудимости человека можно говорить лишь тогда, когда все его чувства возникают достаточно легко и стремительно. Собственно, данные эпизоды простого происхождения чувств схожи для представления психологической возбудимости, тем не менее никак не одинаковы с ней.

В.Г. Норакидзе представляет эмоциональную неустойчивость в виде особого механизма смены эмоций противоположных знаков. В работах П.Б. Ганнушкина и А.Е. Личко параметр эмоциональной неустойчивости используется с целью диагностики различного рода психических заболеваний. В исследованиях специалиста в области педагогической и возрастной психологии Н.Д. Левитова эмоциональная неустойчивость соотносится с динамичностью настроений и эмоций, он рассматривал ее равно как границу нрава.

В рамках нашего исследования был использован пятифакторный личностный опросник «Великолепная пятерка», применена анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» [3] и методика «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин).

В настоящее время тест-опросник «Великолепная пятерка» приобрел большую популярность и практическое значение как за рубежом, так и в России [4]. В русском переводе опросник был адаптирован к условиям русской культуры В.Е. Орлом в соавторстве с А.А. Рукавишниковым и И.Г. Сениным [5].

Представим результаты качественного анализа, полученные благодаря обработке сырых данных и подсчету мер центральной тенденции (средних арифметических) по всем значимым параметрам. Усредненный профиль результатов представлен на рис. 1.

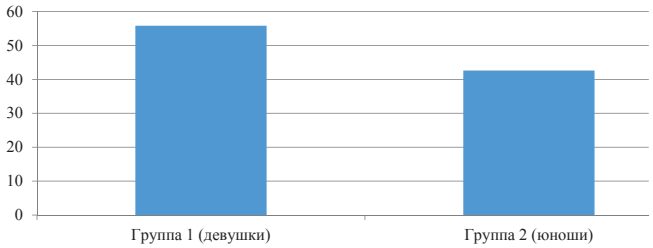


Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Великолепная пятерка» (шкала «Эмоциональная неустойчивость»)

По усредненным результатам мы можем заметить, что группа 1 (девушки) подвержена эмоциональной неустойчивости больше, чем группа 2 (юноши). В связи с этим можно сделать вывод, что девушки в большей степени неспособны контролировать свои эмоции и импульсивные влечения, чем юноши. В группе 2 (юноши) преобладают средние показатели по шкале «эмоциональная неустойчивость», то есть 50% испытуемых в данной группе имеют среднюю эмоциональную неустойчивость, у 43% эмоциональная неустойчивость имеет низкие показатели, и только у 7% эмоциональная неустойчивость имеет высокие показатели.

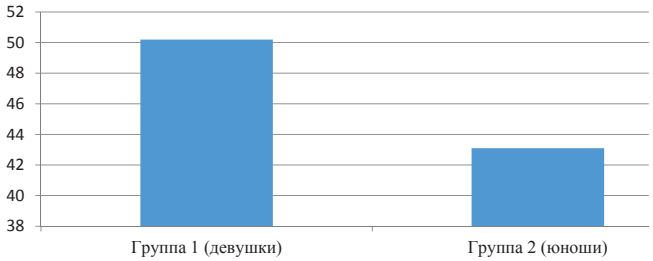


Рис. 2. Результаты диагностики по методике «Оценка нервно-психического напряжения»

Сделаем заключение о том, что в группе 1 (девушки) эмоциональная неустойчивость проявляется у большего числа испытуемых (60%), чем в группе 2 (юноши – 7%).

Результаты диагностики по методике «Оценка нервно-психического напряжения». Усредненный профиль результатов представлен на рис. 2.

По усредненным результатам мы можем заметить, что группа 1 (девушки) подвержена проявлению нервно-психического напряжения сильнее, чем группа 2 (юноши). В связи с этим можно сделать вывод, что девушки в большей степени склонны к умеренному нервно-психическому напряжению, чем юноши.

В группе 1 (девушки) преобладают низкие показатели нервно-психического напряжения, то есть 60% испытуемых в данной группе имеют слабо выраженные показатели нервно-психического напряжения, 40% имеют умеренные показатели и нервно-психическое напряжение у них более выражено.

В группе 2 (юноши) преобладают низкие показатели нервно-психического напряжения, то есть 86% испытуемых в данной группе не имеют проявлений нервно-психического напряжения, у 14% нервно-психическое напряжение выражено умеренно.

Сделаем заключение о том, что в группе 1 (девушки) нервно-психическое напряжение проявляется у большего числа испытуемых (40%), чем в группе 2 (юноши – 14%).

Результаты диагностики по анкете оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз». Усредненный профиль результатов представлен на рис. 3.

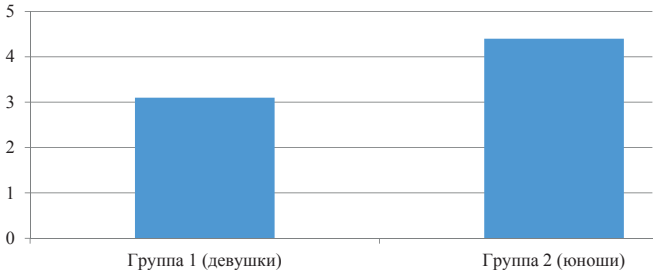


Рис. 3. Результаты диагностики по анкете оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз»

По усредненным результатам мы можем заметить, что группа 1 (девушки) имеют более низкие показатели (3,1), чем группа 2 (юноши) (4,4). В связи с этим можно сделать вывод, что девушки более склонны к низким показателям нервно-психической устойчивости в экстремальных ситуациях, чем юноши.

В группе 1 (девушки) преобладают средние показатели нервно-психической устойчивости (47%), низкие показатели имеют 40% испытуемых, а высокие – 13% испытуемых в данной группе.

В группе 2 (юноши) преобладают средние показатели нервно-психической устойчивости (79%), высокими показателями обладают 21% испытуемых, низких показателей и очень высоких в данной группе не наблюдается.

Сделаем заключение о том, что в группе 1 (девушки) высокие показатели нервно-психической устойчивости проявляются у меньшего числа испытуемых (13%), чем в группе 2 (юноши – 21%).

Для изучения половых особенностей эмоциональной неустойчивости как свойства личности был проведен сравнительный анализ. Использовался U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок, основанием для которых послужило то, что ограничений по данному критерию нет. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа между группой 1 (девушки) и группой 2 (юноши) по U-критерию Манна-Уитни

	Группа 1 (девушки)	Группа 2 (юноши)	U	Z	p-level
«Великолепная пятерка»	55,8	42,6	25,5	3,5	0,0005
Методика «оценка нервно-психического напряжения»	50,2	43,1	76,5	1,2	0,2
Анкета оценки нервно-психической устойчивости	3,1	4,3	57	-2,1	0,03

По результатам сравнительного анализа между выборкой девушек и выборкой юношей статистически достоверно значимые различия были обнаружены по параметрам эмоциональная неустойчивость («Великолепная пятерка») и нервно-психическая устойчивость (анкета «Прогноз»). Так, эмоциональная неустойчивость достоверно выше в группе 1 (девушки) (m = 55,8), тогда как у группы 2 (юноши) этот показатель составляет m = 42,6. Также показатель нервно-психической неустойчивости у группы 1 (девушки) выше (m = 50,2), чем у группы 2 (юноши – m = 43,1).

Это свидетельствует о том, что эмоциональная неустойчивость как свойство личности более свойственна девушкам, чем юношам.

Мы предположили, что уровень «эмоциональная неустойчивость» как свойство личности преобладает у девушек, нежели у юношей. Результаты диагностики показали то, что группа 1 (девушки) склонна больше к эмоциональной неустойчивости, чем группа 2 (юноши). Средний показатель по шкале «эмоциональная неустойчивость» в группе 1 (девушки) равен m = 55,8, а в группе 2 (юноши) показатель по данной шкале равен m = 42,6. По данным методики «Шкала нервно-психического напряжения», у группы 1 (девушки) m = 50,2, а в группе 2 (юноши) m = 43,1. Средние значения по методике «Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» у группы 1 (девушки) m = 3,1, а в группе 2 (юноши) m = 4,4. По результатам сравнительного анализа по критерию Манна-Уитни между выборкой девушек и выборкой юношей были обнаружены статистически достоверно значимые различия по параметрам «эмоциональная неустойчивость» и «нервно-психическая устойчивость» (анкета «Прогноз»). Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что группа 1 (девушки) обладает большей склонностью к эмоциональной неустойчивости, чем группа 2 (юноши).

Для решения данной проблемы существует давно разработанная система приемов саморегуляции [6], но, очевидно, одного этого совершенно недостаточно.

Неудовлетворительная исследованность проблемы формирования эмоциональной устойчивости студента в процессе образования в вузе, а также ее важность определили тему нашего исследования. Подчеркнем, что проблема действительно существует, для ее решения необходима разработка концепции эффективной системы формирования эмоциональной устойчивости студента.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы. *Психологический практикум.* Красноярск: Литера-Принт, 2009.
2. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. *Вопросы психологии*. 1990; № 1: 106 – 112.
3. МакКрае Р., Коста П. *Пятифакторный личностный опросник («Великолепная пятерка»)*, 1992. Available at: https://syntone.ru/psytesty/pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik/
4. Мирошин А.В. *Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 1989.
5. Рогов Е.И. *Настольная книга практического психолога*: учебное пособие: в 2 кн. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
6. Черникова О.А., Дашкевич О.В. *Активная саморегуляция эмоциональных особенностей человека*. Москва, 2001.

References

1. Barkanova O.V. Metodiki diagnostiki `emocional'noj sfery. *Psihologicheskij praktikum.* Krasnoyarsk: Litera-Print, 2009.
2. D'yachenko M.I., Ponomarenko V.A. O podhodah k izucheniyu `emocional'noj ustojchivosti. *Voprosy psihologii*. 1990; № 1: 106 – 112.
3. MakKrae R., Kosta P. *Pyatifaktornyj lichnostnyj oprosnik («Velikolepnaya pyaterka»)*, 1992. Available at: https://syntone.ru/psytesty/pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik/
4. Miroshin A.B. *`Emocional'no-volevaya ustojchivost' i ee formirovanie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1989.
5. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa*: uchebnoe posobie: v 2 kn. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1999.
6. Chernikova O.A., Dashkevich O.V. *Aktivnaya samoregulyaciya `emocional'nyh osobennostej cheloveka*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.01.21

УДК 371.146 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-109-111

Samarskaya A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), leading specialist, State Budgetary Institution "Center for Quality Assessment of Education" (Grozny, Russia), E-mail: anneta.samarskaya@mail.ru*

Dudayev G.S.-Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

THE ROLE OF INFORMAL EDUCATION IN IMPROVING THE LEVEL OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE REPUBLICAN PROJECT "REGIONAL SYSTEM OF TEACHER'S GROWTH". The article examines the positive experience of the Chechen Republic in the field of improving the methodological competence of teachers of mathematics, Russian language, geography, social studies and history within the framework of the system of teacher growth created in the region by methods of informal education. The article considers one of the stages of the project "Regional system of teacher's growth". The authors conclude that the project opens up the possibility of continuous growth in personal and professional development for teachers throughout their teaching career. Thanks to the project, a database of subject teachers is created in the Chechen Republic, and an algorithm for conducting and analyzing the results of evaluation procedures integrated into the regional information system "Monitoring Education in the region" is developed.

Key words: **regional system of teacher's growth, educational project, informational education of teacher, methodological competence of teachers.**

А.В. Самарская, *канд. пед. наук, вед. спец. ГБУ «Центр оценки качества образования» г. Грозный, E-mail: anneta.samarskaya@mail.ru*

Г.С.-Х. Дудаев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

РОЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА»

В статье рассматривается положительный опыт Чеченской Республики в области повышения методической компетентности учителей математики, русского языка, географии, обществознания и истории в рамках созданной в регионе системы учительского роста методами информального образования. В статье рассмотрен один из этапов проекта «Региональная система учительского роста». Авторы делают вывод о том, что данный проект открывает перед учителем возможность непрерывного роста в личностно-профессиональном развитии на протяжении всей педагогической карьеры. Благодаря проекту в Чеченской Республике была создана база данных учителей-предметников, разработан алгоритм проведения и анализа результатов оценочных процедур, интегрированных в региональную информационную систему «Мониторинг образования региона».

Ключевые слова: **региональная система учительского роста, образовательный проект, информальное образование педагога, методическая компетентность педагогов.**

Проект «Региональная система учительского роста» стартовал в Чеченской Республике в 2016 году. Предпосылкой для его начала стали проведенные Центром оценки качества образования (ГБУ ЦОКО) исследования, обнаружившие наличие проблем в области предметной подготовки педагогов Чеченской Республики.

Основной целью данного проекта было создание системы непрерывного роста предметно-методической компетентности педагога через систему педагогического диагностирования.

Ставились следующие задачи:

– разработка совокупности необходимых ресурсов для системы непрерывного профессионального роста учителя в трех составляющих предметно-методологической компетентности: знание предмета (когнитивная составляющая), владение методикой преподавания предмета (технологическая составляющая), осознание необходимости постоянного профессионального самосовершенствования (позиционно-ценностная составляющая);

– апробация разработанной системы оценивания предметно-методологической компетентности учителя как подсистемы проекта РСУР;

– проектирование и частичная апробация на основе разработанной системы оценивания целостной и внутренне непротиворечивой региональной системы предметно-методологического сопровождения учителя.

В первом этапе проекта РСУР были заложены следующие принципы [1]:

1. Четкое определение границ диагностируемого содержания предмета.

2. Максимально точное выявление предметных «дефицитов» в ходе диагностических исследований.
3. Поэтапность в работе по развитию предметных знаний.
4. Персональный темп работы в проекте.
5. Неперсонифицированность результатов.
6. Доступная форма представления результатов.

Таким образом, были заложены основы реализации регионального образовательного проекта в области повышения уровня профессиональной компетентности педагогов. За эти годы проект дал свои результаты: более 70% учителей завершили участие в первом этапе РСУР, что позволило вывести его на новый уровень. Так, в соответствии с приказом Министерства образования и науки Чеченской Республики от 06 марта 2020 года № 335-п «О реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения» [2] в октябре 2020 года Центром оценки качества образования было организовано исследование «Диагностика уровня методической компетентности учителей русского языка, математики, истории, географии, обществознания общеобразовательных организаций Чеченской Республики».

В диагностическом исследовании уровня методической компетентности участвовали все учителя русского языка, математики, истории, географии и обществознания общеобразовательных организаций Чеченской Республики

Школьный координатор 02.10.2020 г. на портале Monit95.ru скачивал в личном кабинете школы в разделе РСУР электронные списки участников. Электронный ресурс Monit95.ru был разработан специалистами ГБОУ ЦОКО для создания аналитической отчетности на основе диагностик, проводимых республиканским Центром оценки качества образования.

В личных кабинетах школ на портале Monit95.ru в разделе РСУР 06.10.2020 г. в 09:00 были размещены контрольно-измерительные материалы и (КИМ) по русскому языку и математике; 07.10.2020 г. в 9:00 – по истории и географии; 08.10.2020 г. в 9:00 – по обществознанию.

Школьному координатору в дни проведения диагностик необходимо было скачивать диагностические материалы из личного кабинета школы на портале Monit95.ru. Образовательные организации самостоятельно определяли время проведения диагностики учителей в определённый день. По завершении диагностической работы участникам диагностики необходимо было перенести свои ответы на бланки. Школьному координатору следовало сформировать группу экспертов для проверки заданий, в том числе – с развернутыми ответами. Состав группы экспертов закреплялся приказом. Школьный координатор на следующий день после проведения диагностики скачивал критерии проверки заданий в личном кабинете школы в разделе РСУР, организовывал проверку работ участников и занесение результатов в протокол на портале Monit95.ru. Все задания, включая задания с развернутыми ответами (задания 2 части КИМ), проверялись экспертной группой. В случае если участник не писал диагностическую работу, в протокол занесения результатов» на портале Monit95.ru ставилось «Н-отсутствовал». Занесение результатов по всем предметам в систему было завершено до 10.10.2020 г.

Контрольно-измерительные материалы для проведения диагностик в рамках регионального проекта РСУР состояли из заданий, которые проверяли ме-

КОДИФИКАТОР
элементов содержания контрольно-измерительных материалов для проведения исследования методической компетентности учителей предметников

№№ заданий	Код элемента содержания	Элементы содержания	Проверяемые умения	Максимальный балл за выполнение задания	Время выполнения задания (в мин.)
1	1.1	Понятие методов обучения	Применять современные методики преподавания	1	2
2	1.2	Классификация методов обучения		1	2
3	1.3	Системно-деятельностный подход в обучении		1	2
4	1.4	Репродуктивный метод и метод проблемного изложения в обучения		1	2
5	1.5	Эвристический и исследовательский метод в обучении		1	2
6	1.6	Словесные, наглядно-иллюстративные, индуктивные и дедуктивные методы обучения		1	2
7	2.1	Понятие образовательных технологий. Традиционные и инновационные образовательные технологии	Выбирать и применять современные образовательные технологии	1	2
8	2.2	Технологии проблемного обучения		1	2
9	2.3	Технологии проектного обучения		1	2
10	3.1	Понятие, цели и задачи планирования учебной деятельности	Осуществлять планирование учебной деятельности	1	2
11	3.2	Тематическое планирование учебного материала		1	2
12	3.3	Планирование урока		1	2
13	3.4	Типология современного урока		1	2
14	3.5	Понятие организации учебной деятельности, ее формы		1	2
15	4.1	Контроль в процессе обучения: сущность, функции, объекты	Реализовывать педагогическое оценивание	1	2
16	4.2	Виды контроля		1	2
17	4.3	Методы контроля		1	2
18	4.4	Понятие оценки, функции оценки. Критериальное оценивание		1	2
19	4.5	Формирующее оценивание. Текущее, промежуточное и итоговое оценивание		1	2
20	5.1	Дидактические принципы выбора методов обучения	Осуществлять выбор форм и методов обучения	1	2
21	5.2	Формы обучения, их характеристика		1	2
22	5.3	Формы организации учебной деятельности (парная, групповая, коллективная, самостоятельная)		1	2
23	6.1	Понятие индивидуализации обучения	Оказывать индивидуальную помощь уч-ся	1	2
24	6.2	Формы и методы индивидуализации обучения		1	2
25	6.3	Технологии личностно-ориентированного обучения		1	2
26	7.1	Основные функции взаимодействия школы и семьи, задачи такого взаимодействия	Выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями	1	2
27	7.2	Коллективные и групповые формы взаимодействия с родителями. Индивидуальное взаимодействие.		1	2
28	8.1	Методика преподавания предмета	Понимать причины затруднений обучающихся. Предвидеть и предупреждать затруднения обучающихся	5	20



Рис. 1. Основные результаты диагностики РСУР (методическая часть)

тодические компетенции педагогов. Каждый КИМ состоял из 8 блоков заданий: современные методики преподавания, образовательные технологии, планирование учебной деятельности, педагогическое оценивание, выбор форм и методов обучения, индивидуальная помощь обучающемуся, формы и методы профессионального взаимодействия с родителями, методика преподавания предмета. Работа включала в себя 28 заданий. На выполнение работы отводилось 2 часа (120 минут).

Основные результаты диагностики РСУР (методическая часть) отражены на рис. 1. В целом педагоги справились с диагностической работой хорошо. Общий процент учителей, преодолевших минимальный проходной порог баллов, составляет 84%.

Важно отметить, что целью проведения любой диагностической работы является получение объективных результатов и выстраивание дальнейшего образовательного вектора развития диагностируемого [3].

Опыт предыдущих лет работы с «неуспешными» учителями по итогам диагностик РСУР показал, что для ликвидации пробелов в методической компетентности учителей предметников лучше всего использовать методы информального образования.

Информальное образование педагога – это индивидуальная познавательная деятельность, совпадающая со структурой жизнедеятельности педагога и потому обладающая всепроникающим характером, необязательно носящая целенаправленный характер, которая, будучи самым эффективным способом накопления практического жизненного и, в частности, личностно-профессионального опыта, «вторгается» в формальное и неформальное образование педагога на каждом последующем витке спирали его образовательной жизни, мотивирует педагога пересматривать свои образовательные возможности и снова обращаться к формальному и неформальному образования, исходя из внутренних посылов, восполнять упущенные знания, умения и навыки, но уже с точки зрения накопленного личностно-профессионального опыта и практической необходимости, на основе отрефлексированной профессионально-практической деятельности, т.е. осознанно и избирательно подходя к образовательному процессу [4].

Таким образом, наша задача заключается в создании такой образовательной среды, чтобы педагог сам испытывал потребность в повышении своего уровня методической компетентности. Каждый «неуспешный» учитель вместе со школьным координатором составляет индивидуальный план самостоятельной работы над дефицитами, микроитогом работы становится выступление на методическом объединении учителей-предметников школы. Школьный координатор и руководитель школьного методического объединения загружают отчеты о проведенной работе на портал www.monit95. Использование методов информального образования в проекте «Региональная система учительского роста» открывает перед педагогом возможность непрерывного личностно-профессионального развития на протяжении всей педагогической карьеры. Благодаря проекту в Чеченской Республике была создана база данных учителей-предметников, разработан алгоритм проведения и анализа результатов оценочных процедур, интегрированных в региональную информационную систему «Мониторинг образования региона».

Библиографический список

1. *Центр оценки качества образования министерство образования и науки Чеченской Республики*. Available at: http://coko95.ru/33-docs.html
2. *О реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения*. Приказ МОиН ЧР №355-п от 06.03.2020 г. Available at: http://coko95.ru/deyatelnost/фцпро/фцпро-мероприятия-2-2/904-приказ-моин-чр-№355.html
3. Самарская А.В. Опыт реализации проекта «Региональная система учительского роста». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 155 – 158.
4. Окерешко А.В. Что такое информальное образование педагога. *Образование и наука в современных условиях*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2016.

References

1. *Centr ocenki kachestva obrazovaniya ministerstvo obrazovaniya i nauki Chechenskoj Respubliki*. Available at: http://coko95.ru/33-docs.html
2. *O realizacii meropriyatij po povysheniyu kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya*. Prikaz MOiN ChR №355-p ot 06.03.2020 g. Available at: http://coko95.ru/deyatelnost/fcpro/fcpro-meropriyatiya-2-2/904-prikaz-moin-chr-№355.html
3. Samarskaya A.V. Opyt realizacii proekta «Regional'naya sistema uchitel'skogo rosta». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 155 – 158.
4. Okereshko A.V. Chto takoe informal'noe obrazovanie pedagoga. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.01.21

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-111-114

Shang Jinyu, *postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia); senior teacher, Department of Russian Language, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 331365575@qq.com*

ENRICHING THE VOCABULARY OF CHINESE PHILOLOGY STUDENTS WITH CULTURALLY-MARKED VOCABULARY. In recent decades, friendly relations have been established between Russia and China, which made it possible to establish economic partnership. In this respect, China needs experts who can speak Russian. More than 450 Chinese universities offer Russian majors. Scientists in China and Russia are very interested in teaching Russian as a foreign language, especially introducing new teaching methods. This article examines the problem of introducing a linguocultural approach to the process of teaching Russian to Chinese

students. The authors propose to pay attention to the culturally-marked vocabulary, because the word is the basic unit of the language. The student must acquire not only linguistic knowledge, but also knowledge about the culture of the people – the native speaker. The culture of the people, its national peculiarity is reflected primarily in the word. From this point of view, non-equivalent, background and connotative vocabulary is considered.

Key words: **culturally-marked vocabulary, teaching Russian as a foreign language, non-equivalent vocabulary, background and connotative vocabulary, semantisation.**

Шан Цзиньюй, *аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы; ст. преп., г. Уфа, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 331365575@qq.com*

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ

В последние десятилетия между Россией и Китаем установились дружественные отношения, что дало им возможность наладить экономическое партнерство. В связи с этим КНР нуждается в специалистах, владеющих русским языком. В более чем 450 китайских вузах русский язык изучается как специальность. Китайских и российских ученых интересуют вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. В статье рассматривается проблема внедрения лингвокультурологического подхода в процесс обучения китайских студентов русскому языку. Авторы предлагают обратить внимание на культурно-маркированную лексику, потому что слово – основная единица языка. Студент должен получить не только лингвистические знания, но и знания о культуре народа – носителя языка. Культура народа, ее национальная особенность отражается, прежде всего, в слове. С этой точки зрения рассматривается безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Ключевые слова: **культурно-маркированная лексика, обучение русскому языку как иностранному, безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, семантизация.**

В последние десятилетия в связи с процессами, происходящими в мире и внутри России, наблюдается повышенный интерес к изучению русского языка иностранными студентами и получению специальностей в российских вузах. В частности, в Китае русский язык изучается как специальность в более чем 450 вузах [1, с. 6]. Китайскими учеными высказывается мнение о необходимости обновления традиционных технологий обучения. Так, например, Лю Сюцзюань предлагает ввести компьютерную технологию в процесс обучения русскому языку, считает, что эта технология будет способствовать эффективному овладению изучаемым языком [2, с. 73 – 74].

Ши Тецян видит затруднения в овладении русским языком в отсутствии языковой среды, поэтому считает необходимым создание условной языковой социальной среды на занятиях, способствующей развитию коммуникативной компетенции студентов [3, с. 6 – 16].

Цзян Хун предлагает введение в образовательный процесс коммуникативной среды в форме тематических конференций, семинаров, дискуссий, он тоже считает, что коммуникативная среда поможет студентам приобрести навык непринужденного общения на русском языке [4, с. 16 – 21].

Ван Иешу предлагает комплексную методику и называет ее открытым коммуникативным методом, способствующим, по его мнению, приобретению грамматических и коммуникативных навыков [5, с. 92 – 94].

Янь Хунбо констатирует, что учебные пособия по русскому языку устарели по содержанию и по форме представления материала, что обучение ведется на упражнениях, которые выполняются по строгим инструкциям преподавателя. В связи с этим у студентов отсутствует мотивация к самостоятельной работе, возможность развития мыслительной способности. Янь Хунбо отмечает, что китайским студентам «…не хватает знаний о мире, мировой культуре, и это ограничивает их способности формировать и выражать собственные и оригинальные мысли и интерпретировать чужие размышления [6, с. 1 – 7].

В то же время все вышеупомянутые авторы утверждают, что только гармоничное сочетание традиционных и новых методов обучения позволит китайским студентам качественно овладеть русским языком. Однако заметим, что никто из них не упоминает о культурологическом аспекте языка и об изучении его во взаимосвязи с культурой народа изучаемого языка.

На сегодняшний день, как в китайских, так и в российских вузах накоплен богатый опыт обучения русскому языку китайских студентов-филологов. В учебный процесс вводятся новые технологии, в том числе есть попытки введения лингвокультурологической составляющей, направленной на обучение русскому языку во взаимосвязи с культурой народа (в диалоге языков и культур), способствующей формированию не только языковой, лингвистической и коммуникативной, но и культурологической компетенции. Знание только грамматики и значений слов, на которое уходит много времени и сил, не обеспечивает овладение языком в совершенстве. Для этого необходимо знание культуры народа – носителя языка, его общекультурного фона, образа жизни, социального устройства, привычек и традиций, норм поведения, системы ценностей, отношений между собой, восприятия мира… Непонимание культуры народа изучаемого языка может вызвать этнические конфликты, насилие, кровопролитие [7, с. 94 – 95].

Лингвокультурологическая направленность обучения русскому языку позволит преподавателю сформировать способности к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному восприятию национально-культурного своеобразия изучаемого языка, правильному пониманию русской культуры, т.е. сформировать у студентов лингвокультурологическую компетенцию. Анализ специальных анкетных опросов, проведенного тестирования, в которых приняли участие китайские студенты филологического профиля китайских и российских вузов, позволяет утверждать, что в настоящее время в процессе подготовки китайских филологов уровень сформированности их лингвокультурологической компетенции намного ниже уровней языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Для выяснения причины низкого уровня сформированности лингвокультурологической компетенции нами был проведен анализ практического материала функционирующих учебников и учебных пособий, который показал отсутствие культурно-маркированных языковых единиц, отражающих быт и нравы русского народа, являющихся важными в формировании лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов. Культурно-маркированные единицы обнаружены только в 7-й и 8-й частях учебников русского языка «Восток», но и там они представлены бессистемно и отрывочно [8, с. 131].

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности нашей темы. В процессе преподавания русского языка необходимо китайских студентов-филологов знакомить с национальной спецификой русских слов и обогащать их словарный запас с культурологической информацией, включая в практический материал культурно-маркированные единицы, в том числе культурно-маркированную лексику. Семантика слов представляет реальное отражение эмпирического и теоретического знания о мире, в который вплетен и культурный опыт любой языковой общности. Социально-культурные изменения в обществе непосредственным образом сказываются прежде всего именно на лексике того или иного языка. Основной единицей языка, несущей лингвокультурологическую информацию, является слово. Оно обладает формой и содержанием: звуковой оболочкой и лексическим понятием. Но каждое слово имеет внутреннюю форму, несущую национально-культурную информацию, всплывающую в сознании человека в соответствии с происходящей ситуацией. Благодаря именно этому качеству слово является хранителем и источником национально-культурной информации, вмещающей в себя знания действительности, свойственные и массовому, и индивидуальному сознанию.

Лексика – это совокупность слов и словосочетаний языка. Лексику, включающую в себя культурный компонент общества, называют культурно-маркированной. Термин *культурно-маркированная лексика* впервые упомянут в работах И.Е. Аверьянова и И.Н. Меркеш, а затем в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [9].

Культурно-маркированная лексика, кроме лексического и грамматического значения, имеет лексический фон, внутреннюю национальную семантику, т.е. закрепившаяся за этим словом информация о действительности, культуре, обычаях, традициях в сознании народа – носителя языка. Богатый арсенал культурно-маркированной лексики, представляющий национально-культурное своеобразие, составляет языковую картину мира народа изучаемого языка. По утверждению В.Г. Гака, «у членов языкового коллектива создаются стереотипные установки, определяющие единообразный способ членить действительность и фиксировать признаки в объектах», поэтому «все различия в лексических системах двух языков в конечном счете зависят от тех признаков, по которым члены данного коллектива классифицируют и именуют объекты внеязыкового мира» [10, с. 15, 17].

Таким образом, название предметов, явлений у каждого народа зависит от его мировидения. Приведем пример. Русский народ называет *подснежником* цветок, появившийся сразу после схода снега, т.е. появился из-под снега. А в китайском языке этот цветок назван 雪莲花 *снежным лотосом*. Первый слог обозначает *снег*, два других *лотос*. Назвали его по сходству с лотосом. Цветок лотос – водный. Это нередкое растение. Его ягоды и корни съедобны, а снежный

лотос известен как ядовитый цветок и очень редкое растение. – Собирают цветки снежного лотоса для лекарства.

Культурно-маркированная лексика делится на исконную и заимствованную. В число исконных лексических единиц, обладающих ярко выраженной национально-культурной спецификой, входят *безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.*

Безэквивалентная лексика исследовалась Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, Л.С. Бархударовым, Г.Д. Томахиным и др. и трактовалась по-разному. Г.Д. Томахин дает ей определение как «лексической единицы, не имеющей словарных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков» [11, с. 13]. По определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, безэквивалентная лексика – это слова, которые нельзя семантизировать с помощью перевода [12, с. 56].

Л.С. Бархударов определяет ее как «лексические единицы одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка» [5, с. 94].

Суть всех приведенных определений в том, что безэквивалентная лексика не имеет эквивалента в любом другом языке и другой культуре.

Безэквивалентная лексика – это лексические единицы, не имеющие эквивалента среди лексических единиц другого языка, не имеющие перевода и несопоставимы по содержанию. Объяснить их можно только толкованием. Это слова, характерные для жизни, культуры, социального и исторического развития одного народа и чуждые другому. Безэквивалентная лексика заимствуется из языка в язык.

В состав безэквивалентной лексики С.Г. Томахин включает географические (географические объекты, растения, животных и др.), общественно-политические (административные деления, названия учреждений и т.п.) и этнографические (названия одежды, предметов быта, национальных блюд и т.д.) реалии.

Безэквивалентность понятийно связана с лакунами, т.е. отсутствием понятий в другой языковой картине мира, с особенностями членения объективного мира двух языков. Например, *гармонь, матрешка, сарафан* – исконно русские; кунфу (功夫), ушу (武术), чай (茶), феншуй (风水), тайфун (台风) и др. – исконно китайские.

Фоновая лексика также неоднозначно трактуется учеными. Е.М. Верещагин В.Г. и Костомаров считают, что к фоновой лексике относятся «слова одного языка, отличающиеся лексическими фонами от эквивалентных иноязычных слов, т.е. фоновые слова в разных языках и культурах будут отличаться друг от друга компонентом значения, присущим только определенной национальной общности» [5, с. 59]. Поэтому фоновая лексика создает сложность в определении ее компонента культурной маркированности. Именно компонент культурной маркированности выражает черты культуры, специфику материальной и духовной культуры отдельной общности. Поэтому сложно, но нужно китайским студентам – будущим филологам овладеть фоновыми знаниями, знаниями об окружающем мире общности. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров трактуют фоновые знания как «общие для участников коммуникативного акта» [12, с. 126]. Без фоновых знаний невозможно взаимопонимание при общении.

Итак, ф*оновая лексика* – это лексические единицы, совпадающие и легко переводимые на другие языки, т.е. слова, допускающие частичное наложение или расхождение фонов понятийно-эквивалентных слов. Фоновая лексика в каждой культуре имеет свое наполнение внеязыковой информацией, свой языковой фон. Например, слово *свадьба* понятно русским и китайцам – это праздник по случаю создания молодой семьи, но различается реальным значением, внеязыковым смыслом для представителей разной национальности: традициями, обычаями, одеждой, музыкальным сопровождением, родственными отношениями и т.д.

В последнее время *коннотативной лексике* уделяется все больше внимания. Существуют разные мнения относительно определения коннотации. Так, например, Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г., основоположники лингвострановедения, определили коннотативную лексику как слова, вызывающие эмоциональные, этические и эстетические ассоциации, т.е. вспомогательное значение на основе социально-культурного фона и дополнительного значения, создаваемого языковыми средствами, такими как слова и словообразование. О. Ахманова считает, что под дополнительным значением понимается множество вспомогательных цветов, отличных от материального значения слов. С точки зрения переводоведения, считает Л.С. Бархударов, это социальная реакция людей на языковые знаки в определенном языковом обществе. Определение Э.В. Кузнецовой, по нашему мнению, наиболее полно и точно: «Компонент составляет часть системного лексического значения слова, дополняющая его основное понятийное содержание смыслами, в которых отражены социально-психологические оценки и ассоциации соответствующих явлений» [13, с. 182].

Коннотация в общении служит для выражения эмоциональных и оценочных оттенков высказываний, соответствующих культурным традициям общности. И в русском, и китайском языках используется достаточное количество слов с коннотативным компонентом, наполненным национальным значением, для выражения оценки человека, чувств, эмоций.

Основное слово (денотат) не имеет коннотативных значений (созначений), однако такие слова при общении могут вызывать у человека ассоциации, порождающие семантический перенос. Ассоциации могут вызвать в сознании сходство каких-то признаков по форме, структуре, функциям и т.д. для выражения чувства, положительной или отрицательной оценки, взаимосвязанные с признаками национальной культуры, мировоззрением народа. Коннотативная лексика со значением оценивания характера человека чаще всего выражается именем существительным: название животных, растений, предметов, вещей, связанных с человеческой деятельностью, сходных по признакам, форме, внешности, функциям переносятся на человека. Например, существительным *дракон* русские называют жестокого, неумолимого человека. В китайском языке дракон воспринимается как символ Китая, доброго начала ян и китайской нации.

Итак, коннотативная лексика – это слова с добавочным, обычно эмоционально-экспрессивным или символическим значением [14, с. 143]. Значение коннотаций в русском и китайском языках могут совпадать и не совпадать. По этому признаку коннотативную лексику можно разделить на три группы:

1) совпадающая по значению лексика в русском и китайском языках. Например, слово *лиса* в русском и в китайском языках используется в оценочном аспекте и означает хитрого, коварного и лицемерного человека;

2) частично совпадающая по значению лексика в русском и китайском языках, например, в русском языке *аврал* обозначает спешную работу, выполняемую всем коллективом часто во внеурочное время, что вызвано «отсутствием планомерности в деле». Это слово несет большую коннотативную нагрузку: подтверждение тому – популярность выражений *авральный режим, авральный стиль (работы)* и т.п. Явление воспринимается как негативное, но неизбежное, поэтому русские пытаются найти в слове *аврал* что-то положительное.

На китайский язык слово *аврал* предлагается переводить словосочетанием 紧急工作– *срочная, спешная работа*, что существенно упрощает его значение, снимает коннотативную нагрузку;

3) слова, не совпадающие по значению в русском и китайском языках: *сорока* в русском языке – символ распутства, тщеславия, болтливости. В китайском языке обозначает благоприятность, счастье и удачу.

Для глубокого осмысления студентами русской культурно-маркированной лексики и определения отличий ее от китайской необходимо проводить на занятиях эффективную работу по семантизации этой сложной культурно-маркированной базы изучаемого языка. Семантизация культурно-маркированной лексики повышает языковую чувствительность студентов, способствует улавливанию скрытого значения слова, дополнительной национально обусловленной информации. Очень важным является выбор приемов семантизации в зависимости от национальной лингводидактической традиции. Прежде всего, необходимо включение широкого спектра культурно-маркированных единиц в содержание обучения русскому языку, способствующих ознакомлению с различными сферами жизни общества, где функционирует изучаемый язык, его бытом, историей, культурой. Кроме того, включение таких единиц способствует овладению не только их лингвокультурологическим потенциалом, но и стоящей за ними сущности сверхъязыковой сферы, составляющей русскую языковую картину мира.

Таким образом, при обучении китайских студентов-филологов необходимо организовать учебный процесс так, чтобы они могли получить не только лингвистические знания, но и как можно больше узнать о культуре русского народа, могли выработать у себя способность воспринимать и понимать его образ жизни.

Представим несколько приемов работы с культурно-маркированной лексикой.

1. Перевод – традиционный прием. Перевод русского слова на китайский язык, толкование понятия на родном языке. В этом случае родной язык выступает в роли посредника в усвоении иностранных культурно-маркированных слов.

2. Метод прямого перевода, без участия родного языка. При прямом переводе студенты учатся думать на изучаемом языке, не опираясь на родной язык.

3. Прием ассоциации. К заданному слову необходимо подобрать ассоциативный ряд слов. Этот прием помогает студенту обогащать свой словарный запас с культурно-маркированным значением, развивать мыслительные способности и приобретать навык логично выражать мысли.

4. Прием «Наглядность». Использование картинок, картин, иллюстраций, фотографий, что дает студентам возможность знакомиться с социокультурной действительностью народа – носителя языка, употреблять в описании изучаемые на определенном этапе культурно-маркированные слова и, в конечном счете, повышать свой интерес к изучению русского языка.

5. Толкование слов. Подбирать эквиваленты на родном языке к данным культурно-маркированным словам или дать им толкование на родном и на русском языке.

6. Составление словосочетаний, предложений, диалогов, текстов, употребляя слова с культурно-маркированным значением.

Таким образом, практика показала, что обучение русскому языку как иностранному эффективно только в случае приобретения не только лингвистический знаний, но и фоновые знания, заключенные во внутреннюю форму слова как культурно-маркированный компонент, выражающий национальную особенность языка. Систематическая и целенаправленная работа по семантизации культурно-маркированной лексики способствует формированию лингвокультурологической компетенции китайского студента-филолога.

Библиографический список

1. Вербицкая Л.А. Русский язык в России и за ее пределами. *Мир русского слова*. 2014; № 3: 1 – 11.
2. Лю С. Столкновение и слияние традиционных и современных методов обучения русскому языку. *Цзямусы профессиональный институт*. 2014; № 12: 73 – 74.
3. Ше Т. Анализ обучения русскому языку в Китае в тенденции развития высшего образования. *Русский язык в Китае*. 2009; №1 (02): 6 – 16.
4. Хун Ц. Статус кво и инновации – как обучать русскому языку в комплексном университете. *Русский язык в Китае*. 2009; № 1 (02): 16 – 21.
5. Ван И. Обучение русскому языку: прямой открытый коммуникативный метод. *Crbative innovators & Innovate Crobatiors*. 2011 – 2012: 92 – 94.
6. Ян Х. Рассмотрение особенностей обучения РКИ в Китае в историческом аспекте. *Русский язык в Китае*. 1999; № 4 (83): 1 – 7.
7. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Москва, 2008.
8. Шан Ц. Анализ учебников русского языка, предназначенных для китайских студентов-филологов. *Молодой ученый*. 2020; № 37: 129 – 132.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Москва, 2005.
10. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков)*. Москва, 1977.
11. Томахин Г.Д. Лексика с коннотативным компонентом значения. *Иностранный язык в школе*. 1980; № 6: 48 – 50.
12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. *Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, 1983.
13. Кузнецова Э.В. *Лексика русского языка*. Москва, 1989.
14. Давлетбаева Р.Г. *Коммуникативно-культурологический подход к формированию билингвальной личности младшего школьника*. Уфа, 2013.
15. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва, 1975.

References

1. Verbickaya L.A. Russkij yazyk v Rossii i za ee predelami. *Mir russkogo slova*. 2014; № 3: 1 – 11.
2. Lyu S. Stolknovenie i sliyanie tradicionnyh i sovremennyh metodov obucheniya russkomu yazyku. *Czyamusy professional'nyj institut*. 2014; № 12: 73 – 74.
3. She T. Analiz obucheniya russkomu yazyku v Kitae v tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya. *Russkij yazyk v Kitae*. 2009; №1 (02): 6 – 16.
4. Hun C. Status kvo i innovacii – kak obuchat' russkomu yazyku v kompleksnom universitete. *Russkij yazyk v Kitae*. 2009; № 1 (02): 16 – 21.
5. Van I. Obuchenie russkomu yazyku: pryamoj otkrytyj kommunikativnyj metod. *Crbative innovators & Innovate Crobatiors*. 2011 – 2012: 92 – 94.
6. Yan H. Rassmotrenie osobennostej obucheniya RKI v Kitae v istoricheskom aspekte. *Russkij yazyk v Kitae*. 1999; № 4 (83): 1 – 7.
7. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh`yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
8. Shan C. Analiz uchebnikov russkogo yazyka, prednaznachennyh dlya kitajskih studentov-filologov. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 37: 129 – 132.
9. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura. Moskva, 2005.
10. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya (na materiale francuzskogo i russkogo yazykov)*. Moskva, 1977.
11. Tomahin G.D. Leksika s konnotativnym komponentom znacheniya. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1980; № 6: 48 – 50.
12. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura. *Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 1983.
13. Kuznecova `E.V. *Leksika russkogo yazyka*. Moskva, 1989.
14. Davletbaeva R.G. *Kommunikativno-kul'turologicheskij podhod k formirovaniyu bilingval'noj lichnosti mladshego shkol'nika*. Ufa, 2013.
15. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva, 1975.

Статья поступила в реакцию 25.01.21

УДК 372. 853 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-114-116

***Rymkevich O.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Olga.Rymkevich@gmail.com*
***Kotskovich A.V.**, senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. 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 (St. Petersburg, Russia), E-mail: maa577@gmail.com*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS DURING THE STUDY OF THE COURSE OF PHYSICS. The article is dedicated to a problem of developing cognitive interest among students, in particular when studying the discipline of physics. The methodological techniques, systems used during the learning process at the Department of Physics are described. The important role of visualization of the studied subject is noted, based on the use of video-series with physical experiments in lectures. The method of maintaining cognitive interest in conditions of distance learning, based on the use of video lectures with embedded gif-animation of the studied processes, is shown. The influence on the formation of the cognitive interest of the inclusion in the study of the discipline of an applied orientation of sections of physics is also noted.

Key words: **cognitive interest, visual perception, problem of forming cognitive interest, organization of training, video lectures, emotional response, applied focus.**

***О.В. Рымкевич**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия 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», г. Санкт-Петербуре, E-mail: alla_kotskovich_@mail.ru*
***А.А. Макеев**, канд физ.-мат. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», г. Санкт-Петербуре, E-mail: maa577@gmail.com*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ

Статья посвящена проблеме формирования познавательного интереса у обучающихся, в частности при изучении дисциплины «Физика». Описаны методические приемы, системы, используемые в ходе процесса обучения на кафедре физики. Отмечена важная роль визуализации изучаемого предмета, основанная на применении в лекционных занятиях видеоряда с физическими опытами. Показан способ поддержания познавательного интереса в условиях дистанционного обучения, основанного на использовании видеолекций со встроенной gif-анимацией изучаемых процессов. Также отмечено влияние на формирование познавательного интереса включения в изучении дисциплины разделов физики прикладной направленности.

Ключевые слова: **познавательный интерес, визуальное восприятие, проблема формирования познавательного интереса, организация обучения, видео-лекции, эмоциональный отклик, прикладная направленность.**

Для успешного осуществления любого вида деятельности необходима сильная мотивация. Среди различных вариантов мотиваций можно выделить интерес к выполняемому роду занятий. Невозможно призвать к любому виду деятельности, в частности к процессу обучения, без формирования стойкого интереса. Как утверждает Т.Е. Соколова, весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желанием угодить [1]. Невозможно сформировать познавательный интерес отдельно от изучаемого предмета. Успешное протекание учебного процесса, основанное на сухих фактах, «зазубривании», обречено на провал. Отсутствие какой-либо заинтересованности обучающихся в изучаемой дисциплине, в частности физики, свидетельствует о недостатках в организации обучения данному предмету.

Но стоит отметить очень важный момент: недостаточно сформировать интерес, основанный только лишь на благоприятном эмоциональном состоянии обучающегося. Такой интерес со временем быстро пропадает. В этом случае полученные знания при обучении будут «лежать» мертвым грузом. Перед преподавателем стоит сложная задача: привить интерес к изучаемому предмету, который станет связующим звеном между процессом обучения и умственным развитием курсанта, а также его воспитанием как всесторонне развитой личности. Необходимо особо отметить, что процесс формирования стойкого познавательного интереса способствует концентрации внимания у курсантов, а также влияет на быстроту запоминания информации.

Формирование познавательного интереса с помощью визуальной направленности

Современные технологии, внедряемые в образовательную сферу, позволяют уйти от статичной формы представления информации. Сухие факты, даты, а также формулы, написанные на доске, не способствуют легкому запоминанию информации, а также не способны всецело заинтересовать обучающихся. Одним из приемов повышения интереса является замена обычных лекций слайдовыми презентациями, а также различными визуальными поддержками [2; 3; 4]. Однако обычная слайдовая поддержка при изучении курса физики не может достаточно долго удерживать и концентрировать внимание курсанта. Это связано с большим объемом технической информации. Предмет физики основан на явлениях природы, физических явлениях и законах. Без «моделирования» тех или иных явлений, без проведения физических опытов невозможно понять суть физических законов, а значит, и невозможно сформировать интерес к изучаемому предмету. Многие опыты в условиях лаборатории невозможно осуществить по различным техническим, финансовым причинам, а также из-за невозможности обеспечить должную безопасность. Тем не менее визуализировать их необходимо. Включение в лекцию иллюстраций, демонстрирующих установки, недостаточно. Без понятного видеоряда физическое явление останется всего лишь картинкой. Реакция курсанта при просмотре интересного опыта в корне отличается от той, которая следует после просмотра опыта в виде иллюстраций. Зачастую курсанты просят показать видеоролик несколько раз, потому что не понимают, как вообще может произойти то или иное явление, а зачастую даже не верят. Любая подобная реакция ведет к повышению интереса и откладыванию информации в долговременную память. Причем необходимо выбирать опыт, не сильно известный среди учащихся для достижения максимального эффекта удивления. Приведем пример одного из ярких проявлений сильного положительного отклика на видеоопыт. При изучении раздела «Механика» курсанты изучают закон сохранения момента импульса, который гласит: суммарный момент импульса в замкнутой системе остается постоянным. Написать закон в математическом виде не вызовет положительного отклика в виде интереса у обучающихся. Типичным примером, демонстрирующим закон сохранения момента импульса, является увеличение скорости вращения фигуриста при перемещении рук к груди. Но для более сильного отклика у курсантов рекомендуется привести другой наглядный видеоопыт. Человеку, стоящему на вращающейся платформе, дают в руки колесо, раскрученное в вертикальной плоскости, как показано на рис. 1. При этом положении проекция момента импульса системы на вертикальную ось равна нулю. При смене положения колеса, в частности при поднятии его вертикально вверх, как показано на рис. 2, проекция момента импульса на вертикальную ось становится отличной от нуля.

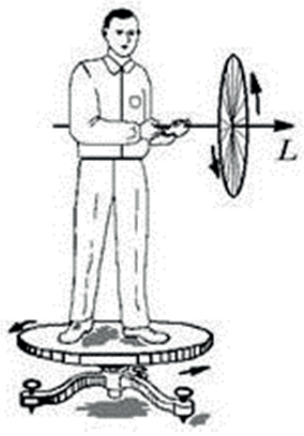


Рис. 1. Момент импульса колеса относительно вертикальной оси



Рис. 2. Момент импульса колеса относительно вертикальной оси

Для компенсации возникающего ненулевого момента импульса относительно вертикальной оси платформа с человеком начинает вращаться таким образом, чтобы его момент импульса был направлен в противоположную сторону по отношению к моменту импульса колеса, для того чтобы суммарный момент импульса всей системы оставался нулевым. Статическая картинка не вызывает удивления. Как показал опыт, использование видео, на котором человек начинает вращаться, хотя на него не действует никакая сила извне, вызывает бурное обсуждение у курсантов. Данный ролик обучающиеся просят показать несколько раз. Крайне рекомендуется при наличии вращающейся скамьи – скамьи Жуковского – проводить данный опыт непосредственно во время лекции.

Следует отметить, что среди научных видео полезными бывают также демонстрации физических явлений в занимательной форме. Чем неожиданнее применение того или иного физического закона на практике, тем эффективнее запоминание. Так, в разделе электричество можно показать видео про светящиеся огурцы для демонстрации ионной проводимости. Вода является плохим проводником электричества. Но стоит в нее добавить соль, как вода становится способной проводить электрический ток. На видео демонстрируются два опыта. При проведении первого опыта электроды вставляются с двух сторон обычного огурца и подключаются к источнику тока. Так как огурец содержит в себе большое количество воды, он не будет пропускать электрический ток. Во втором опыте используется соленый огурец. При пропускании через него электрического тока огурец начинает светиться, как показано на рис. 3.

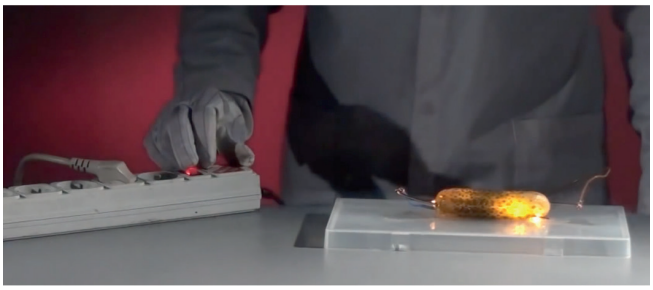


Рис. 3. Кадр из видео «Светящиеся огурцы»

В конце опыта такие светящиеся огурцы подвешивают на елку в качестве елочного украшения. Конечно же, такого рода видеоопыты надолго остаются в памяти у курсантов. Многочисленными научными исследованиями доказано, чем сильнее эмоциональный отклик, тем глубже в памяти откладывается информация.

Еще одной рекомендацией для вызывания эмоционального интереса является объяснение природы звуковой волны на примере комара. Одним из ярких проявлений звуковой волны является «писк» комара, возникающий вследствие ударов его крыльев о воздух. Интересным будет изучение, сколько раз комар за секунду машет крыльями. На видеоролике предлагается включить запись «писка» комара, взять динамик и, подбирая частоту звука, создаваемую генератором, добиться полного совпадения на слух этих двух звуков. Два звука сливаются в один при частоте звука, равной 700 Гц. Таким образом, комар за одну секунду успевает взмахнуть крыльями. Конечно, такой результат впечатляет и надолго остается в памяти обучающегося.

Необходимо в каждую изучаемую тему включать видеоопыты. Чем больше наглядного материала будет в распоряжении обучающихся, тем сильнее будут возникающие связи между темами.

Лекции с применением визуального видеоряда позволили кафедре физики на период дистанционного обучения обеспечить преподавание дисциплины на достаточно высоком уровне. На сегодняшний день кафедра физики успешно продолжает развивать внедрение видеоопытов при обучении курсантов на лекционных занятиях.

Видеолекции дают ряд неоспоримых преимуществ. Познакомившись с тем или иным физическим явлением не на сухих фактах, увидев, как оно происходит, обучающиеся стараются глубже понять суть явления. Такие лекции активизируют мышление, позволяют дополнить и углубить знания, которые можно получить из бумажных учебников. Так как процесс обучения сложен и многогранен, преподаватель все время находится в поиске усовершенствования способа изложения информации.

Формирование познавательного интереса с помощью прикладной направленности

Прикладная направленность при изучении курса физики – неотъемлемая часть образовательного процесса. Ни один закон, ни одно явление не может в достаточной степени заинтересовать обучающихся, если они не будут понимать, где находят применения те или иные закономерности. Только приводя примеры каждого конкретного явления, который объясняется тем или иным законом, можно добиться глубинного понимания сути изучаемых явлений, что стимулирует запоминание. Приведем пример, описанный выше. При изучении закона сохранения импульса, без сомнения, видеоопыт вращения человека на скамье Жуковского вызывает положительный эмоциональный отклик. Но для успешного закрепления отклика необходимо показать, где используется данный закон. Почему он так важен для многих отраслей промышленности. Помимо спорта, в частности

фигурного катания и прыжков в воду, где использование закона сохранения момента импульса позволяет управлять скоростью вращения спортсмена, необходимо затрагивать и промышленные аспекты. В связи с этим при изучении данной темы необходимо показать видео про гироскопы – устройства, поддерживающие на курсе самолеты в воздухе, спутники на орбите и суда в океане. Гироскоп используется в работе космических аппаратов. Таким образом, курсанты понимают, зачем данный закон изучается в ходе усвоения курса физики, так как он непосредственно связан с их будущей деятельностью. Курс обучения физики должен быть построен таким образом, чтобы наряду с визуальным воспроизведением четко прослеживалось практическое применение законов. Только при учете всех вышеназванных факторов у курсанта сформируется четкое осознание, зачем он изучает то или иное явление, и стимулирует его на самостоятельный поиск дополнительных знаний.

На сегодняшний день исследования педагогики в области психологических закономерностей между эмоциональным откликом (переживанием), сознанием и побуждением к поиску новых знаний стимулирует преподавателя к поиску новых подходов к процессу обучения. Одним из ключевых моментов является то, что нужно стремиться не только к успешному усвоению знаний курсантами, но и к формированию нацеленности курсанта на свое развитие. Иными словами, необходимо создать такую среду обучения, которая стимулировала бы запуск процесса саморазвития обучающегося, основанный на устойчивом интересе в изучаемой области. Опыт в работе с курсантами показал, что для развития интереса в той или иной области нельзя полагаться только на содержание изучаемого материала. Основывать интерес только лишь на содержании приводит к ситуативной заинтересованности [5].

Нельзя рассматривать познавательный интерес исключительно как внешний стимул процесса обучения. Стойкий интерес к знаниям содержит в себе глубинную функцию. Формирование познавательного интереса является эффективным инструментом преподавателя в ходе работы с курсантами при ответе на вопрос обучающихся не только ПОЧЕМУ, но и ЗАЧЕМ. В связи с этим на кафедре физики ведется постоянная работа над совершенствованием методических приемов и систем, направленных на активизацию формирования познавательной деятельности среди курсантов.

Библиографический список

1. Соколова Т.Е. *Информационно-поисковые умения: от наблюдения и описания к сравнению*. Самара: учебное методическое пособие, 2008.
2. Рымкевич О.В., Головина В.В., Коцкович А.В. Визуальная поддержка лекций по естественнонаучным дисциплинам. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 62 – 62.
3. Кулешов Ю.В., Алтухов А.И., Сквазников М.А., Шабаков Е.И., Чебурков М.А. *Способ интерактивного обучения*. Патент на изобретение. RUS 2664946 05.10.2015.
4. 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.
5. Беляев М.Ф. *Психология интереса*. Москва: Дрофа, 2008.

References

1. Sokolova T.E. *Informacionno-poiskovye umeniya: ot nablyudeniya i opisaniya k sravneniyu*. Samara: uchebnoe metodicheskoe posobie, 2008.
2. Rymkevich O.V., Golovina V.V., Kockovich A.V. Vizual'naya podderzhka lekcij po estestvennonauchnym disciplinam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 62 – 62.
3. Kuleshov Yu.V., Altuhov A.I., Skvaznikov M.A., Shabakov E.I., Cheburkov M.A. *Sposob interaktivnogo obucheniya*. Patent na izobretenie. RUS 2664946 05.10.2015.
4. 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.
5. Belyaev M.F. *Psihologiya interesa*. Moskva: Drofa, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-116-118

***Savinova A.E.**, teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology of Creative Development, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: savinovaalisa@list.ru*

***Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

MODELING THE PROCESS OF FORMING A PATRIOTIC PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES. In modern conditions, the role of the human factor in solving problems in the socio-economic, political, educational and defense spheres has significantly increased. Taking into account this fact, the state and society demand from the higher professional school to strengthen the patriotic and professional education of future specialists, the formation of their pronounced patriotic professional position. This fully applies to the professional training and education of future teachers of the humanities, which in turn requires reflection and serious organization of the process of forming such a position among students in the process of university education. The article on the basis of the approaches of Russian scientists reveals the basics and features of formation process patriotically directed professional position of future teachers in Humanities, reveals the model components and stages of the organization of purposeful activities.

Key words: **modeling, personality orientation, features, patriotism, patriotically oriented professional position, professional orientation, formation.**

***А.Е. Савинова**, асс., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: savinovaalisa@list.ru*

***А.Н. Томилин**, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современных условиях существенно возросла роль человеческого фактора в решении задач социально-экономической, политической, образовательной и оборонной сфер. Учитывая данное обстоятельство, государство и социум требуют от высшей профессиональной школы усиления патриотического и профессионального воспитания будущих специалистов, формирования у них ярко выраженной, патриотически направленной профессиональной позиции. Это в полную силу относится к профессиональной подготовке и воспитанию будущих педагогов гуманитарных специальностей, что, в свою очередь, требует обдумывания и серьезной организации процесса формирования такой позиции у студентов в процессе вузовского обучения. В статье на основе подходов отечественных ученых раскрывается сущность и особенности моделирования процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции у будущих педагогов гуманитарных специальностей, раскрываются компоненты модели и этапы организации целенаправленной деятельности по привитию учащейся молодежи такой позиции.

Ключевые слова: **моделирование, направленность личности, особенности, патриотизм, патриотически направленная профессиональная позиция, профессиональная направленность, формирование.**

В современных условиях наше государство и российский социум нуждаются в патриотически настроенных гражданах с активной жизненной позицией, компетентных специалистах, подлинных профессионалах, что позволит дать новый импульс политическому и социально-экономическому развитию Российской Федерации, успешно противостоять санкционной политике западных стран и последствиям экономического кризиса. Следует признать, что в этом направлении сделано уже очень много полезного. Достаточно хорошо разработана нормативно-правовая база патриотизма, объявленного как «общенациональная

идея», служащего делу консолидации нашего многонационального народа и обеспечивающего безопасность и защиту Отечества. Наравне с единой, общей государственной системой ныне повсеместно созданы частные системы патриотического воспитания подрастающих поколений и учащейся молодежи, в том числе и в вузах. Воспитательно-патриотической деятельности уделяют серьезное внимание руководящий состав учебных заведений, организации студенческого самоуправления. К этой благородной деятельности привлечены ветеранские, военно-патриотические, спортивные организации, религиозные конфессии.

Предприняты серьезные шаги в сфере развития современного образования. Оно стало многоуровневым. Наша страна присоединилась к Болонскому процессу. Принят и постоянно совершенствуется Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Разработаны и внедрены Федеральные государственные образовательные стандарты, в том числе и для высшей профессиональной школы. Определены новые требования к педагогическим кадрам, их переподготовке и повышению квалификации. Эти и другие меры позволяют готовить для всех сфер экономики, государственного управления, образования, медицины, обороны и т.д. необходимое количество компетентных кадров, соответствующих требованиям XXI века, обладающих патриотической и профессиональной позицией.

Процесс формирования профессиональной позиции осуществляется в ходе профессиональной подготовки, педагогических практик, самостоятельной подготовки и самовоспитания. Аудиторные занятия (лекции, семинары, коллоквиумы, практические и лабораторные занятия) позволяют дать каждому студенту необходимые знания и умения. Деятельное отношение к педагогической практике в школах, гимназиях и лицеях обеспечивают развитие необходимых навыков у будущих педагогических кадров, закладывают основы своего профессионально-педагогического опыта. Под руководством преподавателей организовано проводится самостоятельная подготовка, налажен процесс самовоспитания и самосовершенствования.

Вместе с тем в профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарных специальностей имеется и ряд недостатков. Прежде всего, это относится к недостаточному уровню формирования у будущих педагогов патриотически направленной профессиональной позиции, понимаемой как интегральное свойство личности, включающее патриотическую составляющую (любовь к своему Отечеству, своему народу и педагогической деятельности) и профессиональную составляющую – систему отношений к избранной педагогической профессии, занимаемой должности и выполняемой роли в педагогическом процессе, к коллегам и педагогическому сообществу, к своим ученикам и их родителям.

Проведенные индивидуальные беседы с выпускниками 2020 года, избравшими для себя профессию педагога, показали, что более 38% из них не удовлетворены своим выбором по причине низкой оплаты учительского труда; 37% отмечают высокие, постоянно растущие требования и большой объем организаторской и отчетной работы педагога; 33% не уверены, что будут работать по избранной профессии, по которой они получили высшее профессиональное образование. Значительная часть студентов (26%), в основном девушки, заявляют, что они планируют уехать работать в другие страны, где более достойная оплата труда, обеспечены комфортные условия жизнедеятельности.

Создавшееся положение требует поиска новых путей активизации патриотического и профессионального воспитания учащейся молодежи, формирования патриотически направленной профессиональной позиции у каждого студента, обеспечивающей готовность и желание каждого выпускника работать по избранной специальности, приносить пользу своему Отечеству и своему народу. На наш взгляд, такой новый путь может обеспечить применение возможностей метода педагогического моделирования.

По мнению И.П. Подласого [1], метод моделирования – это «плодотворный» метод, позволяющий создать и исследовать конкретную модель, а также получить полную информацию о ней. П.И. Пидкасистый [2] видит моделирование как «общий метод познания», предусматривающий конструирование модели для изучения её характеристик и свойств. Ю.П. Шапран [3], характеризует метод моделирования как «интегративный», так как он предоставляет возможность исследователю соединить в единое целое две составляющие – теоретическую и практическую, применить научный анализ и разработать логическую конструкцию, гарантирующую получение необходимой информации о работоспособности созданной модели.

Следовательно, применение метода моделирования позволяет сконструировать эффективную модель формирования патриотически направленной профессиональной позиции, что даст возможность активизировать профессиональную подготовку, внеаудиторную работу и самостоятельную деятельность студентов – будущих педагогов гуманитарных специальностей.

Отечественные ученые указывают, что в основном процесс разработки инновационной модели предусматривает следующие действия: сбор и анализ научной литературы, относящейся к теме педагогического моделирования; изучение опыта моделирования и конструирования моделей в сфере патриотизма и профессиональной позиции; определение требований и параметров будущей модели; конструирование конкретной модели; апробация модели и изучение её характеристик; коррекция созданной модели и внедрение в педагогическую практику.

Опора на основные положения моделирования и рекомендаций Л.Э. Агасандян [4], В.В Краевского [5], Л.Г. Пушкиной [6] и др. позволяет нам разработать модель формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов гуманитарных специальностей, структурно включающей пять блоков: концептуально-целевой, диагностико-аналитической, программно-содержательный, деятельностно-технологический и оценочно-результативный.

Концептуально-целевой блок предназначен для выработки концептуальной основы формирования патриотически направленной профессиональной позиции у будущих педагогов гуманитарных специальностей. Составные элементы блока: цель; конкретизированные задачи по эффективному достижению сформулированной цели; противоречия; методологические подходы (системно-деятельностный, личностно ориентированный, ценностный, культурологический, компетентностный, программно-проектировочный, диагностический); принципы (системности, целостности, комплексности, социального партнерства преподавателя и студента, саморазвития и самовоспитания); закономерности; направления деятельности; результат.

Стержневая цель модели – формирование высокого уровня патриотически направленной профессиональной позиции у студентов в процессе обучения в вузе.

Основные задачи процесса формирования необходимой позиции:

– развитие комплекса патриотических и профессиональных качеств;

– воспитание у студентов патриотизма как базового качества личности каждого россиянина, готового к самопожертвованию ради процветания России и улучшения благосостояния и комфортности жизнедеятельности ее граждан;

– формирование ценностного отношения к профессии педагога и педагогической деятельности;

– привитие чувства высокой личностной готовности к эффективной работе по избранной профессии в течение всей жизни, обучая и воспитывая подрастающие поколения как грамотных, развитых, воспитанных и интеллигентных личностей, настоящих патриотов Отечества.

Диагностико-аналитической блок предусматривает проведение первичной педагогической диагностики, дающей возможность преподавателю оценить истинное состояние сформированности патриотически направленной профессиональной позиции. Необходимо: а) осуществление поиска и выбора апробированных и эффективных диагностических методик, анкет и тестов; б) проведение соответствующего анкетирования и тестирования; в) обобщение результатов анкетирования и тестирования; г) интерпретация полученных результатов и производство вывода о реальном уровне сформированности у студентов патриотически направленной профессиональной позиции.

Программно-содержательный блок создан для разработки целевой программы, нацеленной на формирование у учащейся молодежи соответствующей патриотически направленной профессиональной позиции. Программа объединяет четыре последовательных и взаимосвязанных модуля: «Теоретический» (его тематика позволяет расширить знания студентов в сферах профессионализма, профессии современного педагога, формирования профессиональной позиции); «Патриотический» (его тематика устремлена на изучение руководящих документов, относящихся к патриотизму и патриотическому воспитанию, уточнение сущности, структуры, содержания и функций патриотизма, специфики его формирования, развития и проявления на практике, в профессиональной деятельности и в повседневной жизнедеятельности); «Деятельностный» (его тематика сконцентрирована на вовлечение учащейся молодежи в разнообразную деятельность патриотической и профессиональной направленности, выработку навыков и умений патриотического и профессионального поведения); «Культурно-досуговый»» (мероприятия связаны с выработкой ценностного отношения к патриотизму и профессии педагога, рассмотрением их как уникальных ценностей личности, которыми надо дорожить, закреплением гордости за Российскую Федерацию и профессию педагога, утверждением установок на самореализацию, ответственную и добросовестную профессиональную деятельность в качестве педагога гуманитарных специальностей на благо Отечества и российского народа).

Деятельностно-технологический блок построен для организации и проведения образовательной (аудиторной) деятельности, внеаудиторной работы (изучение авторской целевой программы) и организации самообразовательной и самовоспитательной работы, целеустремленной на формирование у каждого студента патриотически направленной профессиональной позиции. Блок включает этапы (подготовительный, обучения и воспитания, мониторинга, результативный) и педагогическую технологию формирования у студентов патриотически направленной профессиональной позиции.

Каждый этап имеет свою специфику [7]: *подготовительный* (включает комплекс подготовительных мероприятий: доведение до студентов целей и задач изучения целевой программы, получение их согласия на внеаудиторное обучение, формирование учебных групп, подбор аудиторий для проведения занятий и др.), *обучения и воспитания* (содержит систематизированный, организованный учебно-воспитательный процесс, управление и контроль качества проведения занятий по целевой программе), *мониторинга* (охватывает создание специальной системы изучения и анализа процесса формирования у студентов патриотически направленной профессиональной позиции), *результативный* (проведение итогового тестирования и интерпретация полученных результатов, исправление и совершенствование целевой программы).

Оценочно-результативный блок образован для оценки и верификации итоговых результатов учебно-воспитательной деятельности, охватывающей

аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную подготовку студентов. Блок представлен совокупностью разработанных критериев (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический). Их применение на практике позволяет оценить должным образом результативность эффективности формирования патриотически направленной профессиональной позиции у студентов и декларировать результат – выпускник педагогического вуза со сформированной, патриотически направленной профессиональной позиции, компетентный, профессионально, морально и психологически готовый добросовестно трудиться на своем рабочем месте на пользу своего Отечества и своего народа, способный к профессионально-педагогическому самосовершенствованию, саморазвитию и самовоспитанию.

Таким образом, построенная модель формирования патриотически направленной профессиональной позиции у студентов педагогического вуза позволяет организовать на научной основе целенаправленный и систематизированный педагогический процесс. Модель структурно включает концептуально-целевой, диагностико-аналитической, программно-содержательный, деятельностно-технологический и оценочно-результативный блоки, предусматривает вовлечение каждого студента в активную творчески-конструктивную деятельность, охватывающую аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную подготовку учащейся молодежи и гарантированно позволяет достигнуть намеченную цель и получить требуемый результат – выпускника вуза со сформированной, патриотически направленной профессиональной позицией.

Библиографический список

1. Педагогика: учебное пособие. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2004.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. *Общие основы. Процесс обучения.* Москва: Владос, 2005; Кн. 1.
3. Шапран Ю. П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*. 2015; № 1 (1): 56 – 59.
4. Агасандян Л.Э. Модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013; № 19: 100 – 103.
5. Краевский В.В., Полонский В.М. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Пушкина Л.Г. *Формирование профессионально-субъектной позиции будущего специалиста в условиях юридического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
7. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», 2010.

References

1. Pedagogika: uchebnoe posobie. Pod redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2004.
2. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov: v 2 kn. *Obschie osnovy. Process obucheniya*. Moskva: Vlados, 2005; Kn. 1.
3. Shapran Yu. P. Osobennosti modelirovaniya professional'noj podgotovki uchitel'skih kadrov s pozicij kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2015; № 1 (1): 56 – 59.
4. Agasandyan L.`E. Model' formirovaniya professional'noj pozicii prepodavatelya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vuza. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika 2013; № 19: 100 – 103.
5. Kraevskij V.V., Polonskij V.M. *Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika*. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Pushkina L.G. *Formirovanie professional'no-sub`ektnoj pozicii buduschego specialista v usloviyah yuridicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
7. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU imeni admirala F.F. Ushakova», 2010.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 378.17 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-118-120

Tsakayeva Kh.B., *senior teacher, Department of Physical Education, Chechen State University (Grozny, Russia) E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING A VALUE ORIENTATION ON HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The article studies reasons of deteriorating health of modern youth and the processes of updating their attitudes toward health and healthy lifestyles. Approaches to the formation of value orientation of young people to health and healthy lifestyles are investigated, the author's interpretation of this concept is offered. The conclusion about the need to identify the leading factors of the described process, summarized in the principles. Using the scientific data, social trends and the author's experience the pedagogical principles of forming a value orientation on health and healthy lifestyles among university students are proposed. The following principles have been singled out: a) monitoring of current social risks affecting health and the study of effective modern developments in the field of health-saving technologies; b) extension of general psychological expertise, to the age and personality of both teachers and students; c) using digital opportunities to promote health values among young people; d) reliance on the resources of the educational organization to promote health-saving behavior among students. The practical significance of the proposed solutions the prospects for further development of the issue is shown.

Key words: **pedagogical principles, value orientations, health, healthy lifestyle, university students.**

Х.Б. Цакаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье затрагивается вопрос, связанный с ухудшением здоровья современной молодежи и процессами актуализации у них установок на здоровье и здоровый образ жизни. Исследуются подходы по формированию ценностной ориентации молодежи на здоровье и здоровый образ жизни, предлагается авторская трактовка данного понятия. Делается вывод о необходимости выделения ведущих факторов описываемого процесса, обобщенных в принципах. С опорой на научные данные, социальные тенденции и авторский опыт предлагаются педагогические принципы формирования ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни у студентов вуза. Выделены следующие принципы: а) мониторинг актуальных социальных рисков, влияющих на здоровье, и изучение эффективных современных разработок в области здоровьесберегающих технологий; б) расширение общепсихологических знаний до возрастных и индивидуально-личностных как преподавателей, так студентов; в) использование цифровых возможностей для осуществления популяризаторской деятельности при формировании у молодежи ценностей здоровья; г) интеграция форм и содержания образовательно-воспитательной деятельности по формированию витальных ценностей студентов; д) опора на ресурсы образовательной организации для содействия здоровьесберегающему поведению студентов. Показана практическая значимость предложенных решений, перспективы дальнейшей разработки вопроса.

Ключевые слова: **педагогические принципы, ценностные ориентации, здоровье, здоровый образ жизни, студенты вуза**.

Значимость здоровья занимает лидирующие позиции в иерархии ценностных ориентаций большинства людей. В последний год эта тема настолько актуальна, что каждый новостной выпуск всех телеканалов и электронных СМИ начинается со статистики выздоровевших, заболевших и ушедших из жизни. И если ранее тема здоровья беспокоила в большинстве случаев пожилых людей, то сегодня она обсуждается детьми, молодежью и взрослыми. Кроме того, современный образовательный процесс в вузе все больше связывается с нарастанием негативных факторов, влияющих на здоровье студентов.

Переход на цифровое обучение с применением дистанционных образовательных технологий, с одной стороны, преследует цель сохранения здоровья студентов и преподавателей (путем изоляции от инфекций), а с другой, – имеет так называемые побочные эффекты. Они выражаются в ухудшении зрения и осанки при длительном нахождении за экраном монитора, гиподинамии при снижении двигательной активности на самоизоляции, увеличение массы тела и других отрицательных соматических проявлениях. Необходимость самоорганизации, самостоятельного изучения учебного материала при удаленном обучении, выполнения зачетов и экзаменов вызывает стрессовые состояния у студентов, формируя негативное отношение к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности.

Специалисты пишут, что эмоциональное выгорание характерно не только для взрослых людей, закономерно уставших от трудовой деятельности [1; 2], но и студентов, которые еще не вступили в профессиональные отношения [3]. Все эти аспекты актуализируют вопросы приобщения студентов вузов к здоровому образу жизни путем формирования у них тонких нравственных основ такой деятельности – ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни. Образовательная среда вуза, соответственно, должна обеспечивать условия формирования таких ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации мы рассматриваем как личностно принятые и осмысленно декларируемые социальные ценности. Одной из базовых социальных ценностей выступает жизнь и здоровье людей любого возраста и положения в обществе. Многие ценности личность переосмысливает в более зрелом возрасте, когда уже сформирован негативный опыт путем проб и ошибок. Мы считаем, что здоровье – это та ценность, которую важно формировать, начиная с раннего возраста и укреплять о ней представление в молодости, превращая в ценностные ориентации личности для обеспечения полноценного долголетия. Ценностная ориентация студента на здоровье и здоровый образ жизни трактуются нами как смысловая направленность на витальные ценности, включающая конструктивные установки, духовные убеждения и социальные умения организации собственной жизнедеятельности. Данное понятие интегрирует в себе ценность психологического, социального, духовного, интеллектуального и физического здоровья, которые тесно взаимосвязаны. Для того чтобы формировать такой сложный психосоциальный феномен, имеет смысл выделить ключевые принципы. В этой связи рассмотрим исследования, в которых описаны условия и принципы формирования данного феномена у молодежи.

Г.М. Популо, Е.А. Астраханцев выделяют принципы организации педагогической деятельности в формировании здорового образа жизни студентов. Среди них принцип единства содержательного и процессуального в разработке программ здорового образа жизни, принцип применения комплексного подхода в осуществлении данной деятельности, принцип опоры на сознательность и активность личности студентов и преподавателей, принцип предоставления им свободы выбора среди форм двигательной активности. Также указываются такие принципы, как принцип осуществления рефлексивной направленности образовательной деятельности, принцип ценностной ориентации здорового образа жизни студентов и осуществления ими пропаганды такой деятельности среди других людей, принцип реальности в ЗОЖ путем соответствующего ежедневного поведения, принцип действия «здесь и сейчас» в выстраивании правильного питания, программы закаливания [4]. Данные принципы относятся к самому процессу – ведению здорового образа жизни студентов, в который вписываются и ценностные ориентации. Мы считаем, что важно начинать формировать ценностные ориентации студентов на здоровье, в которые включается и процесс ведения здорового образа жизни.

Другой исследователь, О.В. Осипкова, также предлагает систему принципов, но они связаны с реализацией ценностных аспектов при формировании у студентов здорового образа жизни. Этот подход ближе к вопросу раскрываемого исследования. Ученый выделяет принцип аксиологичности (направленность обучения на ценностные ориентации), принцип системности (формирование системы мировоззрения в плоскости здоровьесбережения), принцип интегративности (социальных, психологических, физиологических аспектов здоровья), принцип активности (рефлексивность, интериоризация ценностных установок) и принцип личностной значимости здоровья [5]. Нам импонируют оба подхода к выделению принципов, один из них практико-ориентированный, а другой теоретико-направленный. Считаем необходимым рассмотреть и другие подходы, которые описывают условия формирования ценностных ориентаций студентов применительно к сфере здоровья.

О.А. Плаксина пишет о педагогических условиях, обеспечивающих формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни, которые предполагают личностно ориентированный подход, актуализацию жизненного опыта студентов по применению здоровьесберегающих моделей поведения, анализ занятий физической культурой студентов, пропаганду здорового образа жизни, профилактику авитального поведения [6]. Ряд ученых для формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к здоровому образу жизни предлагают специально разработанные экспериментальные программы «Физкультурно-образовательный процесс и ЗОЖ» [7], «Собриология» [8], «Пути оздоровления организма» [9]. Другие специалисты пишут о необходимости вовлечения студентов в социальное движение, пропагандирующее основы здорового образа жизни, предполагающего целый комплекс мероприятий: акций, конкурсов, проектов [10].

Как можно обнаружить, значение имеет множество факторов, которые в органическом единстве позволят получить максимальный синергетический эффект при организации процесса формирования ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни у студентов в вузе. Такие факторы не должны представлять собой мозаичную картину, их необходимо выстраивать с определенной логикой. Это предполагает учет: а) современных тенденций и социальных рисков, влияющих на здоровье молодежи; б) возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся студенческого возраста; в) цифровых инструментов влияния на сознание личности; г) педагогических возможностей преподавателей и применяемых ими здоровьесберегающих средств; д) ресурсов образовательной организации для содействия здоровьесберегающему поведению студентов.

Исходя из анализа научных исследований и выделенных оснований, сформулируем педагогические принципы формирования ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни у студентов.

Первый принцип – мониторинг актуальных социальных рисков, влияющих на здоровье, и изучение эффективных современных разработок в области здоровьесберегающих технологий. Процесс формирования ценностных ориентаций будет результативным, если он станет значимым для современных студентов. Важно учитывать их запросы и имеющиеся проблемы (на локальном и глобальном уровне), а также новые тенденции в области решения данной проблемы. Можно привести различные опросы среди самих студентов по поводу их самочувствия, познакомить их с официальной статистикой состояния здоровья населения, в том числе и регионе. Важно показать ключевые перспективы сохранения здоровья для дальнейшей жизни, в том числе репродуктивной деятельности. Полезно вовлечь студентов в исследовательскую деятельность по изучению новых подходов в стране и мире в оздоровленных процессах, выбрать наиболее оптимальный из них с физической, временной, материальной точки зрения. Иначе говоря, преподавателям важно находиться «на одной волне» со студентами, говорить с ними на одном культурном языке и содействовать в улучшении качества жизни за счет внедрения интересных здоровьесберегающих решений.

Второй принцип мы связываем с расширением общепсихологических знаний до возрастных и индивидуально личностных как у преподавателей, так и у студентов. Содействуя студентам в осуществлении процессов самопознания, параллельно оценивая собственные проблемы и ресурсы, преподаватель сможет адресно подойти к данному процессу. У каждого человека есть свой предел возможностей, свои личные недостатки и сильные стороны. Применять оздоровительные методики без учета особенностей организма, собственных желаний личности бывает просто опасно. Главный принцип в здоровьесбережении – «не навреди!». При больших объемах часто противоречивой информации о здоровье и при формировании в СМИ культа тела студенты могут выбрать неконструктивные стратегии и разочароваться в здоровом образе жизни. Принимая во внимание эти аспекты, можно социальные ценности превратить в личностные, то есть в ценностные ориентации.

Третий принцип предполагает использование цифровых возможностей для осуществления популяризаторской деятельности при формировании у молодежи ценностей здоровья. На сегодняшний день многие жизненные процессы (обучение, общение, профессиональная деятельность, торговля, услуги, спорт) осуществляются с применением ресурсов виртуальной цифровой среды. Фитнес-тренировки можно проводить удаленно, используя виртуального наставника. Консультации по грамотному питанию, выстраиванию режима дня, использованию различных оздоровительных процедур можно также осуществлять с помощью специальных программ и гаджетов (калькулятор калорий, шагомер, пульсометр, дневники здоровья и пр.). Дозированно применяя возможности цифровых инструментов, преподаватель значительно повысит интерес современных обучающихся вуза к ведению здорового образа жизни.

Четвертый принцип заключается в интеграции формы и содержания образовательно-воспитательной деятельности по формированию витальных ценностей студентов. При всем многообразии современных подходов к оздоровлению существуют зарекомендовавшие себя классические методы, которые дают высокие результаты при грамотном их использовании. Кроме того, сама личность преподавателя не должна противоречить тем ценностям, которые он формирует у студентов. Если преподаватель дает установки на правильное питание, режим дня, приемы восстановления после стрессов, то он должен быть пусть и не идеальным, но реальным примером базовых аспектов ведения здорового образа жизни. Конечно, можно действовать и от обратного, приводить примеры того, как не стоит поступать, ссылаясь на свой жизненный опыт или опыт студентов. Но здесь важен баланс, корректность и оправданность применяемых средств.

Пятый принцип обозначим как опора на ресурсы образовательной организации для содействия здоровьесберегающему поведению студентов. Многие студенты готовы вести здоровый образ жизни, но не всегда имеют для этого финансовые возможности. Поэтому если при вузе есть физкультурно-оздоровительный комплекс, оздоровительная база, работают спортивные секции, то важно показать их возможности для гармонического психофизического развития студентов. Имеет смысл вовлекать студентов в различные спортивные мероприятия, конкурсы, акции. Причем делать ставку не только на подающих надежду спортсменов, но и на студентов, у которых нет выдающихся физических данных, и даже имеются нарушения здоровья или ограниченные возможности. Необходимо вовлекаться в такие мероприятия и самим преподавателям в качестве оли-

цетворения здорового образа жизни. Важно показать, что спорт для всех, а не для избранных, что физическая активность не требует серьезных материальных вложений при ее грамотной организации.

Итак, мы выделили пять педагогических принципов, на которые с авторской позиции целесообразно опираться при формировании ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни у студентов вуза. Резюмируем их:

1. Мониторинг актуальных социальных рисков, влияющих на здоровье, и изучение эффективных современных разработок в области здоровьесберегающих технологий.
2. Расширение общепсихологических знаний до возрастных и индивидуально личностных как преподавателей, так студентов.
3. Использование цифровых возможностей для осуществления популяризаторской деятельности при формировании у молодежи ценностей здоровья.
4. Интеграция формы и содержания образовательно-воспитательной деятельности по формированию витальных ценностей студентов.
5. Опора на ресурсы образовательной организации для содействия здоровьесберегающему поведению студентов.

Выделенные принципы могут найти применение при работе с ценностными ориентациями студентов любых профессиональных направлений, так как они универсальны и не зависят от специфики профессиональной подготовки. Обоснованность данных принципов связывается с опорой на научные исследования, актуальные общемировые тенденции и практический опыт автора статьи в области образовательно-воспитательной деятельности студентов, в том числе при преподавании учебной дисциплины «Физическая культура». Перспективами продолжения исследования в данном сегменте выступает описание конкретных форм, методов и средств формирования ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни у студентов вуза.

Итак, здоровье молодого поколения представляет не только личностную, но и общенациональную ценность как залог полноценного развития будущих поколений. Поэтому одной из задач образовательных организаций разного уровня, включая высшую школу, является не только приобщение обучающихся к здоровому образу жизни, но и формирование ценностного отношения для устойчивости витального поведения.

Библиографический список

1. Мишина М.М., Воробьева К.А. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2020; № 3 (44): 42 – 54.
2. Селиванова Е.А., Ильясов Д.Ф., Черепов Е.А., Смирнова Л.В. Диагностика и профилактика эмоционального выгорания учителей физической культуры. *Теория и практика физической культуры.* 2019; № 2: 35 – 37.
3. Скоробогатова Ю.В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 2 (38): 284 – 294.
4. Популо Г.М., Астраханцев, Е.А. Принципы педагогической деятельности в формировании здорового образа жизни студентов. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*. 2014; № 1 (15): 127 – 134.
5. Осипкова О.В. Модель формирования ценностно-целевых ориентаций студентов вуза в отношении к здоровью. *Вестник Университета российской академии образования*. 2011; № 3: 25 – 29.
6. Плаксина О.А. *Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у студентов педагогических специальностей университета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Рязань. 2008.
7. Киэлевяйнен Л.М. *Формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к здоровому образу жизни в физкультурно-образовательном процессе педагогического вуза*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Тверь, 2012.
8. Цыбиков Д.В. *Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни в образовательном процессе педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2013.
9. Пипко Е.А. *Педагогические условия формирования мотивационно-ценностного компонента здорового образа жизни студентов в процессе обучения в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2007.
10. Акимова Л.А., Тиссен П.П. Ориентация будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 63-1: 10 – 13.

References

1. Mishina M.M., Vorob'eva K.A. `Emocional'noe vygoranie pedagogov v usloviyah modernizacii obrazovatel'noj sredy. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2020; № 3 (44): 42 – 54.
2. Selivanova E.A., Il'yasov D.F., Cherepov E.A., Smirnova L.V. Diagnostika i profilaktika `emocional'nogo vygoraniya uchitelej fizicheskoj kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2019; № 2: 35 – 37.
3. Skorobogatova Yu.V. Osobennosti `emocional'nogo vygoraniya studentov pedagogicheskogo vuza i ego profilaktika s pomosch'yu tajm-menedzhmenta. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 2 (38): 284 – 294.
4. Populo G.M., Astrahancev, E.A. Principy pedagogicheskoj deyatel'nosti v formirovanii zdorovogo obraza zhizni studentov. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva*. 2014; № 1 (15): 127 – 134.
5. Osipkova O.V. Model' formirovaniya cennostno-celevyh orientacij studentov vuza v otnoshenii k zdorov'yu. *Vestnik Universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; № 3: 25 – 29.
6. Plaksina O.A. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni u studentov pedagogicheskih special'nostej universiteta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ryazan'. 2008.
7. Ki`elevyajnen L.M. *Formirovanie u studentov cennostno-smyslovogo otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni v fizkul'turno-obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskih nauk. Tver', 2012.
8. Cybikov D.V. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya studentov k zdorovomu obrazu zhizni v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2013.
9. Pipko E.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya motivacionno-cennostnogo komponenta zdorovogo obraza zhizni studentov v processe obucheniya v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2007.
10. Akimova L.A., Tissen P.P. Orientaciya buduschego uchitelya na vospitanie cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u obuchayuschihsya nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-1: 10 – 13.

Статья поступила в редакцию 27.01.21

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-120-122

***Bondar K.M.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar_km@mail.ru*
***Dunin V.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs_82@mail.ru*
***Skripko P.B.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: skripkop@yandex.ru*

SERVICES OF DISTANCE EDUCATION AND INFORMATION SAFETY OF THE SOFTWARE AND HARDWARE COMPLEX OF SIMULATION OF PROFESSIONAL EDUCATION OF URBAN SPECIALTIES. The material of the article continues the author's work on bringing the features and assessing the applicability in vocational education of urban planning activities of the theoretical and applied methodological complex, which combines modern views on the patterns of occurrence and development of geodynamic risks of various landscape-territorial dimensions. The resulting model results are intended for their harmonious consideration in the construction of construction projects. This approach combines the development of a theoretical and conceptual understanding of the studied global processes, as well as instrumental computer support, which makes it possible to efficiently and variedly carry out the required design studies for the selected class of territorial objects. Features of the availability and capabilities of distance education services and information security of the proposed software and hardware complex are the subject basis of the article.

Key words: **software and hardware for modeling geodynamic risks, engineering geology, professional education.**

***К.М. Бондарь**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bondar_km@mail.ru*
***В.С. Дунин**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: dvs_82@mail.ru*
***П.Б. Скрипко**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: skripkop@yandex.ru*

СЕРВИСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Материал статьи продолжает авторскую работу по оценке, разработке особенностей и применимости в профессиональном образовании градостроительной деятельности теоретико-прикладного методологического комплекса, который объединяет современные воззрения на закономерности возникновения и развития геодинамических рисков различной ландшафтно-территориальной размерности. Получаемые при этом модельные результаты предназначены для их гармоничного учета при возведении строительных объектов. В отмеченном подходе сочетаются разработки теоретико-концептуального понимания исследуемых глобальных процессов, а также инструментальной компьютерной поддержки, позволяющей эффективно и разнообразно проводить требуемые проектные изыскания для выбранного класса территориальных объектов. Особенности наличия и возможностей сервисов дистанционного образования и информационной безопасности предлагаемого программно-аппаратного комплекса составляют предметную основу статьи.

Ключевые слова: **программно-аппаратное обеспечение моделирования геодинамических рисков, инженерная геология, профессиональное образование.**

В ранее представленных публикациях [1 – 4] авторы обратили внимание читателей на возможности качественного совершенствования профессионального образования в области градостроительной деятельности, базирующейся на инженерной геологии. Осуществление этого может произойти на основе применения нового методологического подхода в имитационном моделировании закономерностей возникновения и развития геодинамических рисков, изложенного, в частности в работах Бондаря К.М., Дунина В.С., Скрипко П.Б., Минаева В.А., Фаддеева А.О. и др. [5 – 7]. На текущий момент более подробно рассмотрим некоторые технологические возможности системы поддержки принятия решений в области компьютерной оценки геодинамических рисков. Реализация и успешная разносторонняя научно-практическая апробация данного программно-аппаратного комплекса, который по целевой направленности предназначен, в том числе, и для оказания специфической поддержки процесса профессиональной подготовки будущих градостроителей, показала его значимость в обозначенной предметной сфере.

Конечно, создание подобных комплексов ориентируется на функциональное обеспечение основных задач и, как правило, не предполагает разработки развернутых и функционально защищенных дополнительных сервисов, хотя и не исключает внедрение таких модулей, способных инструментально поддерживать ряд косвенных подзадач на некотором уровне (в частности, дистанционное образование, отражение угроз информационной безопасности). В содержательном плане отмеченные программные модули обладают функциональным косвенным характером и напрямую не стыкуются с задачами методологии именно компьютерной оценки геодинамических рисков.

Но, как оказалось, наличие таких блоков сервисной поддержки приобрело в современных условиях принципиально значимый смысл. Уровень его приведет разработчиков, видимо, к тому, что включение подобных модулей станет одним из основных требований при создании новых программно-аппаратных комплексов самых разнообразных направлений обеспечения учебного процесса по основным образовательным программам высшего образования.

Современная эпидемиологическая обстановка очень быстро и довольно жестко сформировала новые требования к программно-аппаратным комплексам обеспечения учебного процесса по основным образовательным программам высшего образования. Это, несмотря на очень выраженную специфическую концептуально-теоретическую окраску исследовательского метода, в полной мере касается и рассматриваемого программно-аппаратного комплекса имитационной оценки геодинамических рисков, как, в сущности, одного из представителей эффективного, интерактивного обеспечения учебного процесса. Попробуем охарактеризовать его с точки зрения применимости, технологической устойчивости, способности реализации всех программно-логических процедур, действенной скорости обработки уникальной модельной информации, ее требуемого локального и удаленного трафика, сохранности результатов и иных параметров для задач дистанционного образования и обеспечения вопросов противодействия угрозам в сфере информационной безопасности.

Дистанционное обучение.

При данной форме имеются особенности технологической реализации, способствующие поддержке нормального в реальном масштабе времени процесса обучения:

– организация программного интерактивного доступа;

– скорость выполнения модельных задач, развертывания требуемой визуализации, дающей представление об интерпретации получаемых результатов на любом шаге моделирования и агрегации данных, а также скорость трафика в случае необходимости дистанционного проведения моделирования, требуемого информационного обмена (учебно-консультационного диалога преподавателя и обучающихся);

– наличие сервисов интерактивного общения, фиксации, хранения, пересылки информационных массивов и т.д.;

– наличие сервисов поддержки требуемых систем визуального отображения информации: моделирования, графической интерпретации результатов в различных форматах математических представлений (графики, фазовые диаграммы, наложение на электронные карты местности и т.д.).

Организация и проведение дистанционной формы образовательного процесса в Дальневосточном юридическом институте МВД при участии и руководстве сотрудников кафедры информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, где работают авторы, позволяет представить некоторые технологические наработки, которые могут быть полезными для построения оптимальных отказоустойчивых кластеров с избыточной сетевой архитектурой [8], в том числе способной обеспечить требуемый функционал программно-аппаратного комплекса моделирования геодинамических рисков. Приведем краткие выводы по решениям, поддержавшим режим дистанционного обучения в институте на должном уровне надежно в формате единого производительного аппаратно-программного кластера виртуализации с общим хранилищем данных:

– для перехода на дистанционное обучение развернута система управления обучением (LMS) – система управления курсами электронного обучения Moodle 3.6;

– возросшая нагрузка решалась вертикальным масштабированием – средствами модернизации: RAM, CPU и HDD (SSD);

– совокупность апробированных решений в этих условиях ориентирована на использование оптимальной модели развертывания бесплатного программного обеспечения, что экономически выгодно и уменьшает проблемы лицензирования;

– аппаратная разнородность имеющихся серверов привела к предложению следующего алгоритма решения кейса. Любая система виртуализации должна базироваться на однородной операционной системе, единой версии для всех устройств – выбрана ОС Debian 10 Buster на ядре Linux 5.3.18 с гипервизором KVM. Имеющееся в ней по умолчанию управление через консоль неудобно для администрирования, что привело к выбору проекта «Proxmox Virtual Environment (Proxmox VE)», основанного на Debian GNU/Linux – сервиса по настройке системы виртуализации.

Веб-интерфейс Proxmox VE позволяет развернуть кластер виртуализации с использованием демонов corosync и pve-cluster. Они обеспечивают систему группового общения для отказоустойчивых систем. В период апробации были предложены избыточные кольца из нескольких соединений (линков) для отказоустойчивости сети при взаимодействии единиц кластера на транспортном уровне KNET.

Для каждой из нод предусматривалось единое хранилище в виде свободной объектной сети хранения Ceph для файловых и блочных интерфейсов доступа в логических пулах. Особенность состоит в том, что в отличие от распределённых файловых систем (GFS, OCFS2 и GPFS) в Ceph обработка данных и метаданных разделена на различные группы узлов в кластере.

Таким образом, для реализации поставленной задачи была применена технология KVM, предоставившая полную виртуализацию на аппаратном уровне. Проблему разрозненного парка компьютерной техники института решила свободная программная объектная сеть хранения CEPH, способная поддерживать как несколько Linux-машин, так и систему из тысяч узлов.

Встроенные механизмы продублированной репликации данных обеспечили высокую живучесть (массив данных автоматически делал перебалансировку с учётом структурных изменений системы). В целом виртуальная инфраструктура на базе Proxmox VE, KVM и CEPH реализует проекты параллельных вычислений: учебной лаборатории программирования, обработки компьютерной графики и т.д.

Обеспечение информационной безопасности.

Дистанционная работа образовательных организаций, социальные и иные особенности проведения учебного процесса в данный период предполагают реализацию новых ресурсов, их видов, объемов и параметрических характеристик. Нормальная логика функционирования при этом не ориентируется на влияние негативных факторов, осложняющих и без того напряженный характер технологической сервисной эксплуатации программно-аппаратных комплексов. Но, к сожалению, практика реальной деятельности социальных сетей говорит либо о спорадическом проявлении проблем информационной безопасности, либо о возможном их специальном формировании и организации в определенных антисоциальных целях (например, порождение недоверия к возможностям осуществления дистанционного образования, создание условий для значительного снижения его требуемого параметрического качества поддержания трафика). Целевая направленность статьи не определяет необходимость аналитического оценивания причин и характера угроз информационной безопасности. Здесь мы лишь вынуждены констатировать факты того, что период проведения дистанционных технологий стал временем осуществления некоторых из их возможных проявлений.

В частности, в территориальном регионе, где работают авторы, произошли неоднократные случаи DDoS-атак. Не имеет смысла вдаваться в технологические подробности данной разновидности атак, являющихся уже широко известными. Для нашего примера достаточно отметить, что чрезмерное заполнение каналов связи специально формируемым паразитным трафиком приводило к непродолжительной блокировке нормального функционирования среды взаимодействия, где осуществлялся дистанционный обмен (преподаватель – обучаемый), и, следовательно, к временной остановке образовательного процесса по обозначенному расписанию занятий.

Создание программно-аппаратных комплексов, о которых ведется речь в статье, не предполагает встраивание в них специализированных модулей, способных отражать или противостоять угрозам информационной безопасности (в частности, тем, которые встретились в реальной деятельности социальных сетей). Противодействие в этом конкретном случае было осуществлено системными средствами, которые по типовым алгоритмам блокировали работу вредоносных систем с динамических IP-адресов. Эту часть ликвидации, по сути, аварийной ситуации мы лишь приводим как пояснение логики действий. В основном же нас интересуют возможности учебного программно-аппаратного комплекса по восстановлению нормального функционирования дистанционного учебного процесса, продолжения его технологических этапов, на которые пришлось негативное воздействие. Поэтому авторами проведено рассмотрение ситуации именно в таком ключе (видимо, нетрадиционном, но, к сожалению, практически возможном, реально встретившемся и потенциально ожидаемом в различных регионах страны).

В этих целях проведена апробация различных режимов эксплуатации программных продуктов данного специализированного комплекса, информационного обмена с ними в локальном и удаленном формате. Полученные результаты позволяют констатировать факт, что оцениваемый программно-аппаратный комплекс моделирования геодинамических рисков логически и технологически готов к осуществлению подобных процедур и способен осуществить дистанционный процесс обучения с восстановлением любых требуемых элементов проведения моделирования в реальном масштабе времени.

Таким образом, в качестве выводов отметим следующее.

1. Организация учебного процесса по программам основных образовательных программ высшего образования в современный период констатируется появлением и обязательной необходимостью соответствия новым требованиям к учебным программно-аппаратным комплексам. Указанные комплексы должны не только максимально, интерактивно отражать специфику и особенности поддерживаемой учебной дисциплины, но и обеспечивать устойчивое функционирование во всех потенциально возможных условиях, которые могут оказать значительное влияние на проведение учебного процесса. Причем данные требования распространяются фактически на все профессиональные специальности и направления подготовки, а также на все формы обучения. Основную совокупность новых трудностей в организации современного учебного процесса следует учитывать для задач дистанционного образования и обеспечения вопросов противодействия угрозам в сфере информационной безопасности.

2. Рассматриваемый программно-аппаратный комплекс имитационного моделирования геодинамических рисков для градостроительных специальностей в полной мере обладает возможностями эффективной в реальном масштабе времени эксплуатации в случаях организации дистанционного образования и противодействия угрозам информационной безопасности. Это делает его полностью применимым для компьютерной поддержки и всех требуемых для обучения компетенций, а также всех нестандартных особенностей проведения учебного процесса в оцениваемой сфере деятельности.

Библиографический список

1. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Пути развития профессионального образования в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности. *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2019; Т. 79, № 6: 146 – 149.
2. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Оценка теоретического уровня моделирования основных факторов геодинамических рисков для совершенствования профессионального образования в области градостроительной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; Т. 81, № 2: 154 – 156.
3. Бондарь К.М., Дунин В.С., Скрипко П.Б. Возможности использования теоретических знаний о вторичных факторах геодинамических рисков в совершенствовании профессионального образования в области градостроительной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; Т. 82, № 3: 126 – 128.
4. Бондарь К.М., Дунин В.С., Скрипко П.Б. Оценка технологического обеспечения имитационного моделирования геодинамических рисков в целях развития профессионального образования градостроительных специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; Т. 83, № 4: 124 – 125.
5. *Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях*: монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
6. *Математическое моделирование геодинамических рисков: оценки и перспективы:* монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2015.
7. *Геодинамические риски и строительство. Математические модели:* монография. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
8. Кантышева А.В., Григоров Д.Е. Оптимальное построение отказоустойчивого кластера с избыточной сетевой архитектурой. *Новые информационные технологии в научных исследованиях:* НИТ 2020. Рязань: ИП Коняхин А.В. (Book Jet). 2020: 131 – 133.

References

1. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya v oblasti geoinformacionnoj bezopasnosti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2019; T. 79, № 6: 146 – 149.
2. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Ocenka teoreticheskogo urovnya modelirovaniya osnovnyh faktorov geodinamicheskih riskov dlya sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; T. 81, № 2: 154 – 156.
3. Bondar' K.M., Dunin V.S., Skripko P.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya teoreticheskih znanij o vtorichnyh faktorah geodinamicheskih riskov v sovershenstvovanii professional'nogo obrazovaniya v oblasti gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; T. 82, № 3: 126 – 128.
4. Bondar' K.M., Dunin V.S., Skripko P.B. Ocenka tehnologicheskogo obespecheniya imitacionnogo modelirovaniya geodinamicheskih riskov v celyah razvitiya professional'nogo obrazovaniya gradostroitel'nyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; T. 83, № 4: 124 – 125.
5. *Modelirovanie geodinamicheskih riskov v chrezvychajnyh situaciyah*: monografiya. Habarovsk: RIO DVYul MVD Rossii, 2014.
6. *Matematicheskoe modelirovanie geodinamicheskih riskov: ocenki i perspektivy:* monografiya. Habarovsk: RIO DVYul MVD Rossii, 2015.
7. *Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli:* monografiya. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
8. Kantysheva A.V., Grigorov D.E. Optimal'noe postroenie otkazoustojchivogo klastera s izbytochnoj setevoj arhitekturoj. *Novye informacionnye tehnologii v nauchnyh issledovaniyah:* NIT 2020. Ryazan': IP Konyahin A.V. (Book Jet). 2020: 131 – 133.

Статья поступила в редакцию 29.01.21

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-122-125

Karpunin D.V., *postgraduate, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: dkarpunin@yandex.ru*

THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES TO ORGANIZING CHILDREN'S RECREATION AND HEALTH IMPROVEMENT. The article deals with the process of organizing training for teachers to work in organizations of children's recreation and health improvement using remote technologies, as well as the further inclusion of trained counselors in the process of organizing children's recreation in the summer using remote technologies. The developed technology of distance learning and organization of children's recreation in the summer period is implemented on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Yaro-

slavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky" in the period from February to July 2020. The developed and implemented technology of organizing distance learning for counselors and organizing children's recreation and health improvement can be applied in other educational organizations of the Russian Federation.

Key words: **remote technologies, organization of children's recreation and health improvement, training of counselors, additional education, professional orientation.**

***Д.В. Карпунин**, аспирант, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль,*
E-mail: dkarpunin@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

В статье рассматривается процесс обучения педагогов для работы в организациях отдыха детей и их оздоровления с использованием дистанционных технологий, а также дальнейшее включение обученных вожатых в процесс организации детского отдыха в летний период с использованием дистанционных технологий. Разработанная технология дистанционного обучения и организации детского отдыха в летний период реализована на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» в период с февраля по июль 2020 года. Разработанная и апробированная технология организации дистанционного обучения вожатых и организации отдыха детей и их оздоровления может быть применена в других образовательных организациях Российской Федерации.

Ключевые слова: **Дистанционные технологии, организация отдыха детей и их оздоровления, подготовка вожатых, дополнительное образование, профориентация.**

Использование дистанционных технологий в условиях развивающегося общества является просто неотъемлемой частью не только образовательного процесса, но и организации отдыха детей и их оздоровления. Ни для кого не секрет, что онлайн-образование активно входит в нашу жизнь и иногда даже перехватывает первенство у образовательного процесса, реализуемого без использования дистанционных образовательных технологий, аналогичная история в последнее время происходит и с организацией детского отдыха.

И.Ю. Тарханова в своей работе "Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования» отмечает, что традиционные постулаты университетского образования успешно решали задачи передачи опыта от поколения к поколению на протяжении многих веков, но сегодня необходимо признать их ограниченность в применении к новым социокультурным условиям [1, с. 46]. По мнению автора, интенсивное развитие технологий и сервисов Интернета, появление глобальных систем дистанционного сбора, распределенного хранения, обработки и использования информации («облачные» технологии), проекты «интернет-вещей», «разумная среда» и т.д. создают повод для дискуссии о возможности реализации принципиально новых методов обучения [1, с. 48].

Вопросы использования дистанционных образовательных технологий многократно рассматривались и продолжают рассматриваться большим количеством исследователей. Дистанционное образование является формой обучения, реализуется преимущественно по технологиям дистанционного обучения. При этом термин («дистанционное обучение») иногда используется для обозначения форм обучения, которые существовали задолго до появления компьютеров. Например, корреспондентское, заочное, домашнее обучение, экстернат как виды обучения претендуют на название «дистанционное», поскольку предусматривают обучение на расстоянии, дистанции [2, с. 635].

Еще в 1998 году Российские исследователи признали дистанционное обучение новой педагогической технологией, которая отличается от традиционной очной отсутствием непосредственного контакта преподавателя и студента [3, с. 24].

Законодательство Российской Федерации позволяет использовать методы дистанционного обучения, и в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» используется термин «дистанционные образовательные технологии», под которыми понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4, ст. 16].

При этом федеральным законом выдвигается требование, которое обязывает при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, создать условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся [4, ст. 16].

Лишманова Н.А. и Пимичева М.А., говоря о дистанционном обучении, выделяют три основные причины, по которым все больший интерес проявляется к данному виду обучения:

– большая потребность к простой и достоверной информации;

– технологии для удовлетворения образовательных потребностей есть уже сейчас и в будущем будут только совершенствоваться;

– отношение к дистанционному обучению как к новому важному рынку, из чего следует возможность деловой деятельности на этом рынке [5, с. 2217].

В процессе дистанционного обучения, несомненно, есть ряд преимуществ, которые нельзя обойти стороной. Среди них:

1. Доступность образования для любого человека, независимо от того, где он находится в период его обучения (помещение, улица, город, страна, континент) обучающийся может пользоваться дистанционными системами образования.

2. Нет необходимости отрываться от основного вида деятельности (работа, еще одно место учёбы, досуговая деятельность), чтобы включиться в образовательный процесс.

3. Нет необходимости пользоваться бумажными носителями информации (учебники, методические материалы и др.), их заменяют онлайн-материалы, которые могут быть представлены в различных форматах.

Как отмечают в своей публикации Алексеев В.М., Ильченко С.В., в современных негосударственных учебных заведениях дистанционное обучение осуществляется на основе клиентоцентрированного подхода, что является немаловажным преимуществом для обучаемых [6, с. 168].

При этом наибольший интерес для большинства педагогов представляют формы, которые ориентированы на групповую работу, а не одного обучающегося. Использование методов групповой работы позволяет организовать больший охват обучающихся при организации образовательного процесса.

В 2020 году университеты Российской Федерации в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции вынуждены были перевести в режим дистанционной работы не только программы подготовки бакалавриата и магистратуры, но и обучение по дополнительным профессиональным программам. Затронула пандемия и сферу организации детского отдыха, которая до 2020 года организовывалась только в формате непосредственного контакта педагога и ребенка. Начиная с лета 2020 года, активное развитие получили онлайн-лагеря, которые предполагали дистанционное взаимодействие педагога и ребенка в онлайн-формате.

Понимая, что в летний период 2020 года под угрозой может оказаться сфера организации отдыха детей и их оздоровления, отделом организации внеучебной образовательной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» было принято решение о подготовке вожатых в дистанционном формате и использовании полученных вожатыми знаний при организации отдыха детей и их оздоровления.

Первым этапом в организации отдыха детей и их оздоровления стала подготовка вожатых. До 2020 года программа подготовки вожатых «Основы деятельности вожатого при работе с детьми и подростками» реализовывалась только в формате очного взаимодействия педагога с обучающимся, поэтому в 2020 года потребовалась перестройка процессов подготовки будущих педагогов.

В качестве площадки выступила открытая платформа «Google classroom», которая предоставляет большой круг возможностей, среди которых: организация дискуссий, выдача материалов (тексты, видео и др.), заданий, присутствует интеграция с сервисами Google документы, Google таблицы, Google формы, Google презентации. Еще одним удобным функционалом является организация видеоконференций с использованием сервиса Google Meets и оценка выполнения заданий, которые еженедельно сдают будущие вожатые. Раз в неделю в системе публикуется материал для обучения (видеолекция или набор различных методических материалов) и задание, которое в течение недели должны сдать обучающиеся.

Программа впервые реализовывалась в дистанционном формате, что позволило:

1. Привлечь большее число обучающихся, нежели при реализации программы в классическом виде, без использования дистанционных технологий.

2. Организовать процесс обучения без отрыва от основного рода деятельности (учёба, работа, досуговая деятельность).

3. Задействовать ранее не использовавшиеся в процессе подготовки (организация дистанционной подготовки вожатых).

Подобный формат обучения помогает обучающемуся развить в себе навыки, которые помогут ему при выполнении трудовых функций, а именно:

1. Самоорганизация, которая проявляется в том, что будущий вожатый самостоятельно строит свою образовательную траекторию и сам выбирает, какие задания, в какое время ему выполнять. Обучающийся больше не привязан к расписанию, по которому проходят занятия, он сам включает занятия в своё расписание.

2. Самостоятельный поиск информации и ответов на вопросы. Материал, представляемый обучающимся в процессе обучения, не может дать исчерпывающие ответы на все возможные вопросы, в связи с чем обучающийся вынужден самостоятельно искать ответы на возникшие вопросы.

3. Организация дистанционного обучения позволила впервые за более чем 5 лет проведения занятий организовать систему выдачи и проверки домашних заданий. Ранее домашние задания выдавались, но отсутствовал контроль за качеством их выполнения, а также не было системы оценивания и учёта оценок при аттестации.

Есть в системе дистанционного обучения и свои минусы, которые просто невозможно не отметить. В работе вожатого крайне важна организация контакта не только с детьми, но и с родителями, коллегами. В предыдущие годы при организации образовательного процесса делался большой упор на практическую отработку навыков, но переход в дистанционный формат лишил обучающихся контакта не только со спикерами, проводившими занятия, но и с другими обучающимися, что может создать проблему в организации коммуникации вожатого с окружающими его субъектами.

Еще одним минусом дистанционного обучения при подготовке вожатых стало отсутствие их готовности к обучению в дистанционном режиме. Даже на сегодняшний день не во всех уголках нашей страны есть Интернет с достаточной шириной канала для просмотра видеолекций, предлагаемых для обучения вожатым. Отсутствие технической возможности просмотра лекций может отрицательно сказаться на качестве усваиваемого материала.

Конечно, заменить традиционную систему образования её аналогом онлайн мы не сможем, что подтверждает, в том числе, и министр просвещения Российской Федерации С.С. Кравцов в своем недавнем интервью, опубликованном 23 апреля 2020 года, но она может стать хорошим дополнением в стандартной системе образования: «Мы видим, что школьники хотят вернуться за парты, а учителя – вновь преподавать в школьных классах. Когда школы откроют свои двери, мы, конечно, не заменим традиционную школу дистанционным обучением. Но полученный бесценный опыт будем использовать для повышения качества образования и сможем дополнить и расширить возможности образовательной среды» [7]. Тезисы, выдвинутые Сергеем Сергеевичем, актуальны не только по отношению к школьникам, но и к системе высшего образования Российской Федерации.

Вторым этапом в подготовке процесса организации детского отдыха стал сбор организационного комитета из числа студентов и сотрудников ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. Командой лагеря была подготовлена программа смены продолжительностью 10 дней, что позволило в конце июня – начале июля 2020 г. организовать отдых для более 100 детей Ярославской области. Проект получил название «Онлайн-каникулы с Ярославским педагогическим», а целевой аудиторией стали дети и подростки от 8 до 18 лет.

В процессе подготовки была достигнута договоренность о взаимодействии в вопросе организации онлайн-лагерей с пятью организациями отдыха детей и их оздоровления, среди которых:

– структурное подразделение детский санаторный оздоровительный лагерь круглогодичного действия ГАУЗ Ярославской области «Детский санаторий Искра»»;

– структурное подразделение ДОЛ имени М. Горького ГАУЗ Ярославской области «Детский санаторий «Искра»»;

– ЗАО «Детский оздоровительный лагерь «Молодая гвардия»»;

– муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Детский оздоровительно-образовательный центр имени А. Матросова»;

– ООО «Загородный оздоровительный комплекс «Березка».

Организации обеспечили информационное сопровождение проекта и набор детей в лагерь, что позволило привлечь более 100 детей из 5 детских лагерей.

Разработанная концепция смены, посвященная онлайн-профессиям будущего с профориентационной направленностью, позволила не только организовать отдых детей, но и привлечь к этому процесс профориентации будущих абитуриентов. Каждый день смены посвящен одной из профессий, которая, по мнению организаторов, в будущем получит активное развитие. Помимо привязки каждого дня к той или иной профессии, в материал, представляемый школьникам, была включена профориентационная составляющая, представляющая собой информацию о факультетах ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и направлениях подготовки, которая в будущем могла бы привлечь абитуриентов в университет.

Для реализации проекта была использована онлайн-платформа Discord, выбор был обусловлен сразу несколькими факторами:

1. Данная платформа пользуется популярностью у детей и подростков, поскольку зачастую используется ими для коммуникации со сверстниками в процессе онлайн-игр.

2. Структура серверов discord идеально вписывается в структуру стандартного загородного лагеря. Проведем аналогию: привычный для нас всех лагерь в сервисе discord представлен как отдельный сервер, отряд в лагере представлен каналом сервера (голосовым или текстовым), система ролей в отряде представлена так же, как и в лагере.

3. Доступность сервиса на различных платформах (наличие Web-версии, а также приложений для наиболее популярных операционных систем – Android, iOS, MacOS, Windows).

Онлайн-платформа Discord представляет собой сервер с имеющимися на нём текстовыми и голосовыми каналами. В текстовом канале доступно текстовое общение, а также отправка различных файлов, в голосовом канале доступна голосовая и видеосвязь, а также функция демонстрации экрана. При присоединении к серверу по специальной ссылке до присвоения роли участник видит только общий текстовый канал лагеря и канал с объявлениями (назначенный основным), после чего одним из руководителей участнику присваивается роль, например, роль «3 отряд», таким образом, у участника появляется еще 2 канала (текстовый и голосовой каналы 3 отряда). Вожатые, в свою очередь, имеют сразу 2 роли – роль «Вожатый» и роль того отряда, за которым закреплены.

Так, дети могут начать общение со своими сверстниками из отряда в голосовом или текстовом канале.

Система присвоения ролей устроена таким образом, что у каждой роли есть свои приоритеты, к примеру, у роли «Вожатый» имеется приоритет при общении в голосовом канале. Система автоматически делает громче звук у вожатого, а у детей – тише.

Использование данной платформы позволяет не разбивать функционал на несколько сервисов, как это могло бы быть с Zoom + ВКонтакте или Viber а сосредоточить всё в одном сервисе. Также сервис не имеет ограничений по длительности связи, что позволяет избежать трудности с повторным подключением по окончании временного лимита.

График дня был построен таким образом, чтобы учесть факторы, влияющие на здоровье детей, и без того ослабленное организацией дистанционного образовательного процесса в образовательных организациях. По мнению многих исследователей, чрезмерное использование компьютеров и различных гаджетов может приводить к кибердикции, что, в свою очередь, ведет к физическим и психологическим проблемам. Таким образом, при организации смены мы старались минимизировать использование гаджетов и строили день так, чтобы у детей было время для отдыха. Общее время онлайн-общения детей и вожатых не превышало 4 часов, что позволило снизить нагрузку на зрительные органы детей и не наносить вреда здоровью. Оставшаяся часть дня была посвящена различного рода активности (творческие задания, физическая активность, взаимодействие с окружающими людьми и предметами) и ее обсуждению с отрядом.

Организация графика подобным образом позволила минимизировать использование компьютеров и различных гаджетов, но занять ребенка выдачей ему задания на день. В случае необходимости (обсуждалось с отрядом) вечерние активности могли сдвигаться на другое время или и вовсе убираться, поскольку чаще всего в выходные дни дети проводили больше времени с семьей.

Основным минусом, по нашему мнению, в процессе организации отдыха детей и их оздоровления с использованием дистанционных технологий является отсутствие оздоровления как отдельного компонента. Даже использование физической активности не может в полной мере заменить процесс оздоровления в привычной нам организации отдыха детей и их оздоровления.

Анализируя проделанную работу, мы пришли к выводу, что использование дистанционных технологий в организации детского отдыха, а также подготовке вожатых является неотъемлемой частью современного образовательного пространства и, в том числе, может использоваться при организации детского отдыха и оздоровления.

Библиографический список

1. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник.* Ярославль, 2019; № 2 (107): 46 – 52.
2. Хуторской А.В. *Современная дидактика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2017.
3. Демкин В.П. Дистанционное обучение и мультимедиа. *Высшее образование в России*. 1998; № 4: 23 – 27.
4. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ:* текст с изменениями и дополнениями от 01.03.2020. Российская Федерация. Законы. Москва, 2020.
5. Лишманова Н.А. Дистанционное обучение и его роль в современном мире. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. Киров, 2016; № 11.
6. Алексеев В.М. Особенности современного дистанционного обучения контрактных управляющих. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* Москва: 2016; № 9-1: 168 – 171.

7. *Минпросвещения Российской Федерации: официальный сайт.* Москва. Available at: https://edu.gov.ru/press/2376/sergey-kravcov-my-ne-zamenim-tradicionnuyu-shkolu-distancionnym-obucheniem/

References

1. Tarhanova I.Yu. Sovremennye regulyatory stanovleniya novoj didaktiki vysshego obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* Yaroslavl', 2019; № 2 (107): 46 – 52.
2. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2017.
3. Demkin V.P. Distancionnoe obuchenie i mul'timedia. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 1998; № 4: 23 – 27.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ:* tekst s izmeneniyami i dopolneniyami ot 01.03.2020. Rossijskaya Federaciya. Zakony. Moskva, 2020.
5. Lishmanova N.A. Distancionnoe obuchenie i ego rol' v sovremennom mire. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. Kirov, 2016; № 11.
6. Alekseev V.M. Osobennosti sovremennogo distancionnogo obucheniya kontraktnyh upravlyayuschih. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* Moskva: 2016; № 9-1: 168 – 171.
7. *Minprosvescheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt.* Moskva. Available at: https://edu.gov.ru/press/2376/sergey-kravcov-my-ne-zamenim-tradicionnuyu-shkolu-distancionnym-obucheniem/

Статья поступила в редакцию 29.01.21

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-125-127

Kayuda E.N., *postgraduate, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS. The article is dedicated to the problem of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language in medical educational institutions. The article considers one of the important tasks of a teacher when teaching foreign medical students – to develop knowledge of medical terms and vocabulary to improve the communicative competence of a student. The article presents the following pedagogical recommendations for professional training of medical students in the process of learning Russian as a foreign language: using term metaphors in speech. For the best use and memorization of medical vocabulary different forms for their memorization are also offered. The use of game method and its effective influence on lexicon memorization and on the learning process itself is described in detail.

Key words: **Russian as a foreign language, communicative principle, meaning and speech situations, medical terminology, medical metaphors.**

Е.Н. Каюда, *аспирант, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблеме профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских образовательных учреждениях. Рассматривается одна из важных задач преподавателя при обучении иностранных студентов медицинского профиля – знание медицинских терминов и лексики для усовершенствования коммуникативной компетенции студента. Предлагается решение коммуникативных проблем при обучении студентов. В статье представлены следующие педагогические рекомендации профессиональной подготовки студентов-медиков в процессе изучения русского языка как иностранного: использование в речи терминов-метафор. Для наилучшего использования и запоминания медицинской лексики также предлагаются разные формы для их запоминания. Подробно описывается использование игрового метода и его эффективное влияние на усвоение лексики и сам процесс обучения.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, принцип коммуникативности, смысло-речевые ситуации, медицинская терминология, медицинские термины-метафоры.**

Одна из важных задач на занятиях по русскому языку – обеспечить включение учащихся в учебно-профессиональную сферу общения, помочь им овладеть языковыми средствами и развить речевые умения, необходимые для слушания и записи лекций, чтение учебников, конспектирования и активного участия в практических занятиях, а также для прохождения клинической практики в медицинском учреждении. Студенту-практиканту необходимо вести профессиональный диалог с пациентом для установления паспортных данных, выявления жалоб, анамнеза жизни, заболевания; при осмотре, пальпации, перкуссии, аускультации и других методах и оформления записи о результатах объективного обследования в медицинской карте.

Исходя из вышеизложенного, хотим отметить, что принцип коммуникативности лежит в основе обучения иностранных студентов русскому языку. Коммуникативное обучение ориентируется на коммуникативные потребности обучающихся, исходя из которых определяются коммуникативные задачи.

Система работы по освоению студентами научного стиля речи включает две важные цели, связанные со спецификой работы в медицинском вузе: 1) обучение собственно научному стилю для успешной профессиональной коммуникации «преподаватель – студент», работы с учебным и научным текстом по специальности; 2) обучение навыкам коммуникации «пациент – врач» для успешного освоения необходимых практических умений.

Итак, цели обучения взрослого учащегося состоят в том, чтобы:

- формировать его как новую языковую личность;
- развивать аппарат мышления;
- совершенствовать способности для решения проблем, возникающих в общественной, профессиональной и личной жизни.

Учитывая специфику медицинских предметов (анатомия, биология, гистология и т.д.), где студенты сталкиваются в пределах одного текста с комплексом смысло-речевых ситуаций, таких как описание формы, строения, функции, местоположения предмета, принадлежность предметов к классу, квалификация предметов и явлений и т.д., необходима работа в этом направлении.

Рассмотрим пример по дыхательной системе:

1. *Что?* (объект) *состоит из чего?* (Р. п.)

Дыхательная система *состоит из* носа, глотки, гортани, трахеи и легких с бронхами.

2. *Что?* (объект) *находится где?* (П. п.)

Легкие *находятся* в грудной клетке.

3. *Что?* (объект) *имеет какую?* форму (В. п.)

Легкие *имеют* форму полуконуса.

4. *Что?* (объект) *какого?* цвета (Р. п.)/ *Что?(объект) имеет какой?* цвет (В. п.)

У здорового человека легкие *розового* цвета./Легкие здорового человека *имеют* розовый цвет.

5. *Что?(объект) выполняет какую?* функцию (В. п.)

Легкие *выполняют* функцию газообмена между атмосферой и кровью.

В медицине кроме общенаучной лексики существует еще и терминологическая – профессиональный язык медицинских работников, составляющий основной фонд медицинской науки. Студенты сталкиваются не только с медицинскими терминами, но и с медицинскими терминами-метафорами как во время учебы, так и во время учебного процесса. Особое внимание мы бы хотели уделить медицинским терминам-метафорам, которые требуют особой подготовки иностранных студентов. Нужно научить их воспринимать и понимать эти термины-метафоры русского языка, чтобы от «чистого» восприятия к осознанному пониманию происходила автоматизация медицинской метафоры. Термины-метафоры являются усложненными для восприятия, так как ассоциативный компонент должен быть выявлен студентом самостоятельно, а при недостаточной языковой базе это вызывает трудности. Это определяет актуальность данной темы, так как понимание смысло-речевых ситуаций, медицинских терминов-метафор требует от иностранных студентов специальной подготовки. А обучение ведется на билингвальной основе.

Развитие медицинской терминологической системы, а также лечебного дела на современном этапе его существования является отражением ускоряющегося прогресса, специализации медицинской науки, создающих потребность в значительном числе новых терминов. Одним из наиболее эффективных механизмов создания терминологических единиц, которые необходимы для языковой фиксации новых, ранее не существовавших в медицине реалий, процессов и понятий, а также переосмысления ранее принятых терминов, была и остаётся метафорическая номинация.

Следует подчеркнуть изменение в подходе к взаимоотношениям термина и метафоры. Если ранее термин и метафора считались несовместимыми, метафо-

ра воспринималась как художественный приём или троп, то теперь она рассматривается как эффективное средство номинации, как вербализованный способ мышления и способ создания языковой картины мира [1, с. 5]. Соответственно, по замечанию Дж. Лакоффа, одного из создателей теории концептуальной метафоры, метафоричность – это не достоинство и не недостаток мышления; это просто неизбежность. При использовании метафор лучше воспринимаются абстрактные понятия и чрезвычайно сложные ситуации [2, с. 23].

Метафора отражает в терминологии определённую языковую картину мира, а поскольку система медицинской терминологии динамична, в ней сохраняются архаичные фрагменты, отражаются новейшие явления синхронного временного среза, происходит смена источников метафоризации. В связи с этим пристальное внимание уделяется изучению метафорической составляющей медицинской терминологии [3, с. 40].

Термины-метафоры широко представлены в различных сферах медицины: высшем и среднем медицинском образовании, науке, практическом здравоохранении. При этом вопрос о роли метафоры в формировании, структурировании и функционировании медицинской терминологии остаётся открытым.

При общении с носителями языка у иностранного студента, который уже овладел базовыми знаниями по русскому языку, появляется интерес к метафорическим выражениям. Он стремится использовать в своей речи «крылатые» выражения, метафоры, а также свободно применять данные лексические единицы.

Главной проблемой для иностранного студента является то, что он всегда находится в ситуации, когда нужно овладеть базовыми знаниями и научным стилем речи. Это еще осложняется тем, что студент за короткий срок обучения должен усвоить большой объем специальных знаний. Таким образом, на студента ложится большая ответственность – «преодолеть этот путь» и добиться хороших результатов. А преподаватель должен так организовать урок, чтобы заинтересовать студентов, смотивировать на решение проблемных ситуаций. А на занятиях сделать акцент на максимально возможное создание русскоязычной языковой среды.

Для начального этапа в методике обучения иностранному языку выделяют основной принцип отбора лексики – это «критерии общеупотребительности лексической единицы, ее семантическая и словообразовательная ценность, а также ситуативно-тематическая соотнесенность» [4, с. 205]. Но мнения многих методистов разделились: одни считают, что введение профессиональной терминологии и научной лексики на начальном этапе обучения представляется невозможным. Они объясняют это тем, что студенту сначала нужно пройти социальную адаптацию, затем постепенно «погружаться» в учебную среду. То есть подача языкового материала должна носить ступенчатый характер. Другие, основываясь на практике, считают, что обучение данной лексике на начальном этапе очень важно, потому что это снимет ряд трудностей, которые могут возникнуть при социализации студентов, а также помогут студентам почувствовать учебную атмосферу и важность изучения терминологии и научного стиля речи. Каждый иностранный студент стремится получить образование за границей. Многие студенты приезжают учиться в Россию, в страну другого языка, другой культуры. Именно с приезда в Россию начинается постепенное знакомство и с языком, и с культурой страны. Им приходится общаться с носителями языка, решать различные вопросы не только на бытовом уровне, но и при обращении в больницу с проблемами собственного здоровья, а также при прохождении клинической практики в медучреждениях. Практика в качестве студенческого врача начинается с 1 курса, где сначала студентов знакомят со структурой медицинского учреждения, ставят цели и задачи для будущих врачей. Изучение научного стиля речи, профессиональной лексики, в том числе и терминов-метафор, поможет ускорить процесс преодоления страха языкового барьера, который очень часто студенты испытывают при выходе на практику в больницу. А преподавателю даст возможность использовать на занятии различные виды упражнений, направленных на отработку определенной темы.

Одной из грамматических тем, которая включена в рабочую программу по русскому языку, является «Характеристика предмета по форме, размеру, цвету, запаху и т.д.». Студентам предстоит работать с целыми конструкциями по определению формы, размера и т.д., строить предложения по определенным моделям. В качестве материала могут быть включены термины-метафоры, построенные по моделям «относительные прилагательные +существительное», основанные на сходстве по цвету (*мраморная бледность, стекловидная мокрота*), по форме (*барабанные палочки*, *лягушачий живот*, *куриная грудь*), по звуку (*похоронный звук, пушечный ритм*). Можно привести огромное количество примеров.

Стоит учитывать этапы обучения студента. Это начальный, базовый и продвинутый уровни обучения.

На начальном этапе обучения рационально будет выявить термины-метафоры с помощью сравнительного оборота или синонимического словосочетания. Например: *лягушачий живот* – рахитический, с ослабленными мышцами, по форме похожий на лягушачий, *кукольная походка* – походка без движений рук, с застывшим положением туловища и головы. Эта работа необходима, потому что на лекции по специальности воспринять большой поток незнакомой информации на слух практически невозможно, а данные упражнения помогут снять часть трудностей и облегчить понимание элементов профессионального языка.

При изучении терминов-метафор как на начальном, так и на базовом этапах можно использовать модель «притяжательное прилагательное + существительное». Например, изученные на начальном этапе обучения наименования животных (волк, заяц, кот, лягушка и др.) будут способствовать облегчению понимания значения симптома или патологии: *волчья пасть, заячья губа, лягушачий живот, кошачьи уши* и т.д. Для того чтобы снять трудности перевода и облегчить понимание, необходимо использовать наглядные пособия или иллюстрации животных. Смотря на наглядные пособия, студент по мере возможности также сможет продемонстрировать умение построить монологические высказывания продуктивного типа.

На продвинутом этапе можно включать задания лексического уровня. Например, студенту предлагается подобрать правильное толкование терминов-метафор из предложенного списка: *летающие мушки* – это: а) появление зрительных галлюцинаций в виде маленьких насекомых (мух); б) появление движущихся черных пятен перед глазами; в) возникновение в поле зрения структур разного размера.

На продвинутом этапе изучения научного стиля в области медицины усложняется подача языкового материала по работе с терминами-метафорами. На данном этапе можно работать с терминами в научном контексте, то есть при знакомстве с медицинскими текстами по терапии, офтальмологии, урологии, неврологии, хирургии, инфекционным болезням и т.д. Термины-метафоры включены в описание клинической картины заболевания: *белая опухоль* (при артрите), *глаза куклы* (при дифтерийном полиневрите), либо заключены в самом названии – *болезнь кленового сиропа*. Работая с данными медицинскими текстами, важно проводить предтекстовую работу, чтобы снять лексические трудности при чтении текста.

Работу над терминами-метафорами также можно провести и в игровой форме.

Многие методисты полагают, что применение игры на раннем этапе овладения русским языком является наиболее эффективной формой обучения. С ее помощью у студентов развивается интерес к иноязычному общению, создаётся иноязычная информационная база (словарь, речевые клише, фразы), формируются речевые механизмы. Сам термин «игра», как говорит Л.С. Крючкова [5, с. 86], в различных языках имеет такое понимание, как шутка, смех, удовольствие, спокойствие, легкость; включает в себя увлечение и развлечение и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. По исследованиям психологов,человек, испытывающий положительные эмоции, быстрее и лучше всего запоминает информацию. Поэтому игровой форме обучения необходимо придать большое значение в учебной деятельности преподавателя, а также и самого учащегося.

В процессе обучения преподаватель может сформировать у учащегося когнитивные, смысловые, эмоциональные аспекты личности. В учебной деятельности, по мнению Л.С. Крючковой, формирование языковой личности может идти и через ролевую игру. Ведь в игровой деятельности у учащегося формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие; ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений; готовность к учебной деятельности.

Необходимо отметить, что игра формирует различные виды компетенций, которые будут необходимы иностранцу для успешной коммуникации. Под термином «компетенция» мы понимаем применение полученных знаний, умений на практике. Существуют разные виды компетенций. Мы выделяем четыре компетенции: коммуникативную, языковую, социокультурную, профессиональную, которая входит в коммуникативную и является ее компонентом. Дадим каждому из вышеперечисленным видов определения:

1. Коммуникативная компетенция – это владение языком, то есть порождение собственных высказываний согласно целям и ситуации общения, а также способность понимания чужих высказываний.

2. Языковая компетенция – это освоение грамматических, лексических и других категорий языка. Учащиеся учатся понимать русскую речь и строить свои высказывания согласно нормам и правилам русского языка.

3. Социокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка: сведения о стране изучаемого языка, культуре, речевое и социальное поведение носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, способность разрешать социокультурные конфликты, правильное употребление языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями.

4. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Все четыре выделенные компетенции неразрывно связаны между собой. Как уже говорилось выше, главной целью обучения взрослого учащегося является формирование новой языковой личности, которая будет обладать всеми видами компетенций. Для их формирования мы выбрали ролевую игру.

В своей работе Е.И. Лазариди [6] говорит о том, что очень часто преподаватели на занятиях используют ролевую игру на начальном этапе обучения. В этих играх учащиеся не думают о том, как сказать и как сделать. От них требуется активная речевая деятельность: вести диалог, передавать информацию, применять различные коммуникативные стратегии при недостаточной сформирован-

ности языковой базы. Любая игра учит нормам речевого поведения и речевого общения.

Говоря о методической ценности ролевой игры, можно сказать, что студенты, выступая в ролях заданных персонажей, не боятся допустить ошибок, психологически человек настроен, что это игровой процесс, и чувствует спокойствие – это значит то, что их речевое поведение максимально приближено к реальной жизни. Поэтому ролевая игра является хорошим стимулом развития спонтанной речи.

Ролевая игра создает ситуацию реального общения, обеспечивает эффективность обучения: мотивирует речевую деятельность, актуализирует потребность в говорении (сказать, спросить, уточнить, выяснить, доказать, помогает студентам контактировать друг с другом, создает условия речевого равенства и т.д.). Еще одним большим плюсом ролевой игры является то, что здесь задействованы все студенты, в результате это дает возможность робким и стеснительным ребятам раскрепоститься, преодолеть этот барьер неуверенности, страха и боязни. Ведь у каждого студента будет роль, и он должен активно принимать участие в речевом общении: вести диалог, задавать и отвечать на вопросы собеседника и т.д. Чем больше будет использован этот метод, тем больше будет разрушаться психологическая неуверенность обучающегося.

Коммуникативная ситуация – сюжет каждой ролевой игры. В ней можно представить любую ситуацию, с которой иностранец может столкнуться при прохождении клинической практики. Цель игры – развитие и формирование языковых навыков и речевых умений для успешной профессиональной научной коммуникации.

Для использования игрового метода на практике рассмотрим примеры ситуационной игры, которые действительно развивают коммуникативную компетенцию: разыграть диалог «врач – пациент», где один студент будет врачом, а другой – пациентом. В содержании общей инструкции следует указать задачи и расписать роли каждого участника игры.

ВРАЧ-КАРДИОЛОГ:

К вам на прием пришел пациент, у которого ярко выражен симптом заболевания. Вы должны понять, о каком симптоме говорит больной (употребить термин-метафору), и с каким заболеванием это связано (или при каком заболевании бывает этот симптом).

ПАЦИЕНТ:

Вы пришли на прием к кардиологу. Объясните, что вас беспокоит, на что вы жалуетесь. Вас беспокоит учащённое сердцебиение, головная боль пульсирующего характера сопровождается появлением точек перед глазами.

ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ: У вас гипертонический криз гиперкинетического типа. Гипертонический тип обычно характеризуется острым началом с интенсивными болями и сопровождается сердцебиением, болями в области сердца, страхом, головной болью. Головная боль пульсирующего характера сопровождается *мельканием мушек* перед глазами. При резком подъеме артериального давления возникает спазм сосудов, в том числе и сосудов сетчатки глаза. Снабжаемые ими участки испытывают дефицит кислорода, что может приводить к появлению «мушек».

Представленная игра будет способствовать активизации полученных знаний, которые помогут будущим врачам применять в своей речи термины-метафоры для эффективного общения с пациентами, их родственниками и во время общения с коллегами-специалистами.

Иностранные студенты благодаря подобным играм, которые создают реальные жизненные ситуации, могут овладеть элементами общения: начать диалог и вести диалог по выявлению жалоб, истории его жизни, при осмотре; слушать пациента, задавать уточняющие вопросы и т.д.

Чтобы избежать казусов, перед тем как внедрить игровой метод в сам процесс обучения, преподавателю необходимо хорошо спланировать занятие: продумать свою деятельность и деятельность обучающихся, четко сформулировать цель, задачи, тему занятия, организовать проблемные и поисковые ситуации, которые активизируют деятельность обучающихся.

Здесь представлены лишь несколько рекомендаций, но, используя метод игры, педагог практически сможет определить для себя все критерии и нюансы данной ситуации и дополнить своими.

В заключение сделаем вывод о том, что современный преподаватель всегда на занятиях использует коммуникативно-деятельностный подход. При этом подходе на занятиях по русскому языку уделяется внимание созданию и поддержанию у студентов потребности в общении и усвоении в процессе общения профессионально значимой информации.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья. *Теория метафоры*. Москва, 1990: 5 – 32.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990.
3. Алексеев К.И. *Метафора в научном дискурсе*. Москва: ПЭРСЭ, 2002: 40 – 50.
4. Аркадьева Э.В. *Живая методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Дрофа, 2005.
5. Крючкова Л.С. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
6. Лазариди Е.И. *Игра и ее роль в обучении студентов-иностранцев русскому языку*. Available at: http://kaznmu.kz/press/2012/09/19/

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. Vstupitel'naya stat'ya. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990: 5 – 32.
2. Lakoff Dzh. Metafory, kotorymi my zhivem. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990.
3. Alekseev K.I. *Metafora v nauchnom diskurse*. Moskva: P`ERS`E, 2002: 40 – 50.
4. Arkad'eva `E.V. *Zhivaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Drofa, 2005.
5. Kryuchkova L.S. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
6. Lazaridi E.I. *Igra i ee rol' v obuchenii studentov-inostrancev russkomu yazyku*. Available at: http://kaznmu.kz/press/2012/09/19/

Статья поступила в редакцию 29.01.21

УДК 37.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-127-129

Kibakin S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General Education, Russian State University of Justice (Russia, Moscow), E-mail: kibakin61@mail.ru*

RISKS OF ELECTRONIC LEARNING OF COLLEGE STUDENTS AND METHODS OF THEIR MINIMIZATION. In the paper, the author examines risks of e-learning that college students face in connection with the pandemic and the forced widespread transfer of education to distance digital technologies. Educators, scientists, organizers and practitioners have faced a number of risks of e-learning, which are not yet amenable to objective, comprehensive analysis and problematization. Based on the analysis of regulatory documents, scientific literature, generalization of practical experience of teaching in the format of distance learning at the Russian State University of Justice, the author identified risks of e-learning and identified promising methods of pedagogical work that contribute to their prevention and minimization. Suggestions and recommendations are presented and are aimed at improving the quality of e-learning of college students using distance digital technologies. The article is addressed to teachers seeking to improve the efficiency of their work with students in an e-learning environment.

Key words: **e-learning, distance digital technologies, risks of e-learning.**

С.В. Кибакин, *канд. пед. наук, ст. преп., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru*

РИСКИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И СПОСОБЫ ИХ МИНИМИЗАЦИИ

В данной работе автор рассматривает риски электронного обучения, возникающие у студентов колледжа в связи с пандемией и вынужденным повсеместным переводом обучения на дистанционные цифровые технологии. Педагоги-ученые, организаторы и практические работники столкнулись с целым рядом рисков электронного обучения, которые пока не поддаются объективному всестороннему анализу и проблематизации. Автором на основе анализа нормативных документов, научной литературы, обобщения практического опыта преподавания в формате дистанционного обучения в Российском государственном университете правосудия выявлены риски электронного обучения и определены перспективные способы педагогической работы, способ-

ствующие их профилактики и минимизации. Представлены предложения и рекомендации, направленные на повышение качества электронного обучения студентов колледжа с использованием дистанционных цифровых технологий. Статья адресована преподавателям, стремящимся повысить эффективность своей работы со студентами в условиях электронного обучения.

Ключевые слова: **электронное обучение, дистанционные цифровые технологии, риски электронного обучения.**

Актуальность исследования связана с тем, что в условиях пандемии в образовательных учреждениях происходит переход от традиционных форм работы к дистанционному обучению на базе цифровых образовательных платформ (ZOOM, Google Meet, Microsoft Teams и др.), что создает рискованную ситуацию, содержащую как положительные, так и отрицательные вероятности развития. Очевидно, что дистанционные занятия и электронное обучение (далее ЭО) из вспомогательной, дополняющей дидактической формы превратилось сегодня в доминирующую и повсеместно используемую практику. Нет ясности в вопросе о том, к каким положительным или, скорее, негативным последствиям приведет повсеместное распространение и доминирование в обучении школьников и студентов электронного обучения (далее ЭО) и дистанционных занятий.

В статье 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» допускается реализация образовательных программ с применением электронного обучения (далее – ЭО) и дистанционных образовательных технологий. При этом указывается, что ЭО – «это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [1]. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» от 2018 года [2] и другие нормативные акты конкретизирует многие вопросы ЭО, но в то же время не содержат ответов на многие вопросы.

В научной литературе достаточно подробно освещены вопросы использования дистанционных технологий в производственном и образовательном процессах. Л.Я. Гозман и Е.Б. Шестопал Е.Б. отмечали более высокую эффективность дистанционного обучения по сравнению с вечерней и заочной формами обучения. К преимуществу дистанционного обучения авторы отнесли и независимость студентов от географического расположения вуза [3]. Вопросы конструирования новых технологий обучения, организации и реализации дистанционного обучения изложены в работе Н.Ю. Никуличевой [4]. А.А. Вербицкий, рассуждая о педагогических рисках ЭО, справедливо полагает, что на сегодня нет «психолого-педагогической теории цифрового обучения, на которую могли бы опираться школьные учителя, преподаватели колледжей и вузов при его проектировании и использовании… наибольшую трудность представляет переход от информации, циркулирующей в системе электронного обучения, к самостоятельным практическим действиям и поступкам» [5].

В то же время в работах недостаточно отражены педагогические риски, возникающие при дистанционном обучении студентов колледжа в современных условиях и способы их минимизации. Новизна данной статьи состоит в том, что в ней отражается опыт профилактики и минимизации педагогических рисков, возникающих у студентов колледжа РГУП на дистанционных занятиях на платформе ZOOM.

ЭО и дистанционные образовательные технологии вошли в противоречие с традиционным образованием. Большие объёмы программ, заложенные в ФГОС по осваиваемым студентами в колледже дисциплинам, требуют серьёзной корректировки, что не просто осуществить на «скорую руку». Невозможно при современных образовательных технологиях и уровне развития восприятия студентов освоить без ущерба для здоровья существующий объём подаваемого материала. Как показывает социологический опрос, проведенный экспертами Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей Минздрава РФ, у более 40% школьников развилась депрессия при дистанционном обучении. Молодые люди отрицательно восприняли режим самоизоляции и дистанционного обучения, 36,7% отнеслись к нему негативно, а 21,2% назвали его невыносимым. Понравились самоизоляция как образ жизни в период пандемии и дистанционное образование как ее следствие лишь 16,8% опрошенным [6].

Е.В. Чмыхова выделяет социальные риски ЭО, связанные с опасностями «… снижения доверия обучающихся к электронному обучению из-за низкой функциональности применяемых технических средств, «низкого» трафика, недостаточной развитости цифровых образовательных сервисов; существенного превышения психофизиологических возможностей человека из-за того, что существующие интерфейсы далеко не соответствуют специфическому «человеческому» способу социальных коммуникаций и усвоению информации и вредят здоровью и т.п.» [7].

М.А. Беляева классифицирует педагогические риски на «кадровые риски, контингент-риски, процессуальные риски (учебно-методические), имиджевые риски… В группу учебно-методических рисков входят риски, связанные с действующим образовательным процессом, а также с реализацией новых стандартов и технологий» [8].

Нам представляется, что в отношении ЭО студентов колледжа преподавателю следует рассуждать преимущественно о процессуальных, учебно-методических рисках, искать и применять способы минимизации их негативных вероятностей в ходе проведения дистанционных уроков.

Важнейшим способом минимизации рисков ЭО является умелое использование преподавателем соответствующих методов и технологий обучения. В нашем случае это касается, прежде всего, методики проведения дистанционных занятий в дидактической форме уроков на платформе ZOOM со студентами 1 курса СПО РГУП (возраст 15 – 16 лет). Ключевым этапом урока является этап усвоение нового учебного материала, который в соответствие с теорией дидактики включает в себя его восприятие, осмысление, запоминание и закрепление в практических действиях.

На этапе усвоения нового материала на дистанционных уроках присутствует риск фрагментарного, пассивного восприятия, осмысления и запоминания студентами нового материала, непонимания его сути, неумения связать знание с жизнью и использовать его на практике и т.д.

Дистанционный формат задействует преимущественно визуальные и аудиальные сенсорные модальности восприятия и переработки информации студентов. Причем возможности данных модальностей существенно ограничены возможностями электронных средств обучения (далее – ЭСО), которые используют студенты и преподаватель (клиповость визуальной информации, помехи в полноценном восприятии звука и т.д.).

Кинестетическая модальность (осязательное, тактильное, пространственное восприятие) практически полностью отсутствует, а дигитальная модальность, отвечающая за аналитическое восприятие, ориентированная на восприятие смысла, содержания, важности и функциональности задействуется в ходе дистанционных занятий лишь фрагментарно.

Что касается используемых преподавателем технологий обучения, то здесь риск заключается в том, что возможности использования активных и интерактивных технологий (групповая работа, работа в парах, дискуссия, мозговой штурм, решение проблемных ситуаций, работа с документами и сложными текстами, практикумы и т.д.) на дистанционном уроке существенно ограничены.

Происходит редукция педагогических технологий в сторону использования т.н. традиционных пассивных дидактических методов (объяснение, лекция, рассказ и др. словесные методы, заучивание материала, репродуктивное воспроизведение изученного и т.п.). Преподаватель при этом превращается в вещателя знаний, его личностный и профессиональный потенциал остается «за кадром». Студенты являются объектом обучения, их роль во многих случаях пассивна. Они не имеют возможности принять участие в оценке эффективности своей учебной деятельности, поскольку доминируют оценки преподавателя и т.д.

Соответственно преподаватели в ходе дистанционных уроков не могут полноценно формировать такие компетенции, знания, умения и навыки студентов, как самостоятельно, творчески думать, вникать в сущность явлений и процессов, понимать законы и закономерности, продуктивно усваивать теории и идеи, моделировать проблемы и способы их решения в практической жизни и др.

В то же время следует отметить, что т.н. традиционные технологии имеют и серьезные достоинства, которые при умелом использовании могут минимизировать возникающие при усвоении нового материала риски и обеспечить определенный уровень качества обучения.

Они позволяют охватывать большие объемы нового материала, нацелены на достижение студентами определенного уровня знания и запоминания, эффективно контролируют объем и глубину преподавания, время и ход обучения. Риск пассивного поведения студентов на этапе усвоения нового материала может быть также минимизирован требованием обязательного ведения конспектов и записей в традиционной форме.

Выход также видится в использовании на уроках презентаций с анимированными слайдами, инфографики, схем, диаграммам, таблиц, видеофрагментов, электронных приложений и т.д. Также наряду с традиционными методами подачи нового материала полезно использовать блочный способ представления учебного материала, визуализировать студентам его структуру, представив текст в виде учебного информационного кластера и т.д.

Это даст возможность студентам задействовать ведущую у них модальность восприятия и переработки информации, обозревать все ключевые мысли вместе, вникать в их суть, устанавливать связи и закономерности, выделять главное, формулировать собственные выводы и обобщения и т.д.

Подытоживая изложенное, следует отметить, что сложившаяся в условиях пандемии система ЭО в целом и проведение дистанционных уроков со студентами колледжа содержат ряд педагогических рисков негативного характера. В дидактике отсутствует теория электронного обучения, дистанционные уроки в современном виде угрожают здоровью и т.п.

Общими для организации ЭО с использованием дистанционных технологий в условиях пандемии в зависимости от того или иного риска, являются, на наш взгляд, следующие рекомендации:

1. Свести к минимуму негативные для здоровья риски ЭО. Для этого необходимо безусловное выполнение гигиенических нормативов к ЭО в режиме онлайн-обучения, изложенных в соответствующих нормативных актах.

2. Риск неуверенности и неопытности преподавателя в проведении дистанционных занятий может быть существенно минимизирован путем тщательной подготовки преподавателя к дистанционному цифровому уроку (репетиция и просмотр записанных уроков, подготовка анимированных презентаций, видеороликов, инфографики, информационных кластеров, электронных обучающих приложений и т.п.).

3. Риски, возникающие при проведении дистанционных уроков, минимизируются через совершенствование методики и техники использования традиционных и отдельных элементов активных и интерактивных технологий обучения в соответствие с возможностями, предоставляемыми цифровыми образовательными платформами.

В качестве общего вывода можно констатировать, что дистанционная форма обучения требует дальнейшего изучения и обобщения существующих наработок. Достаточного времени на подготовку к переходу на такой вид обучения у студентов и преподавателей не было, поэтому потребуется определённое время для устранения недостатков и обобщения опыта.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Available at https:// www.garant.ru
2. *Цифровая образовательная среда*. Федеральный проект, входящий в Национальный проект «Образование». Available at https:// www.edu.gov.ru/national-project/
3. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. *Дистанционное обучение на пороге XXI века*. Ростов-на-Дону: Мысль, 1999.
4. Никуличева Н.Ю. *Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация*. Москва: LAP-Lambert Akademic Publishing, 2019.
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. *Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus»*. 2019; № 1 (6). Available at https:// www.journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
6. Больше 40% школьников пожаловались на депрессию из-за дистанционки. *Ведомости*. 2020; 14 сентября. Available at https:// www.vedomosti.ru/society/news/2020/09/14/839769-bolshe-40-shkolnikov-pozhalovalis
7. Чмыхова Е.В. Социальные риски электронного обучения в цифровом обществе. *Цифровая социология*. 2020; Т. 3, № 1: 4 – 11. Available at https:// www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-riski-elektronnogo-obucheniya-v-tsifrovom-obschestve
8. Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 11: 16 – 36. Available at https:// www.cyberleninka.ru/article/n/risk-kak-predmet-nauchnogo-analiza-v-pedagogike-i-obrazovanii

References

1. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-F3 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Available at https:// www.garant.ru
2. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda*. Federal'nyj proekt, vhodyaschij v Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Available at https:// www.edu.gov.ru/national-project/
3. Gozman L.Ya., Shestopal E.B. *Distancionnoe obuchenie na poroge XXI veka*. Rostov-na-Donu: Mysl', 1999.
4. Nikulicheva N.Yu. *Distancionnoe obuchenie v obrazovanii: organizaciya i realizaciya*. Moskva: LAP-Lambert Akademic Publishing, 2019.
5. Verbickij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy. *`Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus»*. 2019; № 1 (6). Available at https:// www.journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
6. Bol'she 40% shkol'nikov pozhalovalis' na depressiyu iz-za distancionki. *Vedomosti*. 2020; 14 sentyabrya. Available at https:// www.vedomosti.ru/society/news/2020/09/14/839769-bolshe-40-shkolnikov-pozhalovalis
7. Chmyhova E.V. Social'nye riski `elektronnogo obucheniya v cifrovom obschestve. *Cifrovaya sociologiya*. 2020; T. 3, № 1: 4 – 11. Available at https:// www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-riski-elektronnogo-obucheniya-v-tsifrovom-obschestve
8. Belyaeva M.A. Risk kak predmet nauchnogo analiza v pedagogike i obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 11: 16 – 36. Available at https:// www.cyberleninka.ru/article/n/risk-kak-predmet-nauchnogo-analiza-v-pedagogike-i-obrazovanii

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-129-131

Wang Bo, *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (China), E-mail: 1617465160@qq.com*

SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN MODERN CONDITIONS. The article examines the theoretical concepts of socio-cultural activities, as well as the experience of the socio-cultural activities of the university in modern conditions. The author presents the practical experience of the social and cultural activities of the Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen in the organization of educational and leisure projects "Extension at a distance", "Mega Hertz" during a pandemic in the educational space of the city. The experience of organizing remote education and upbringing of schoolchildren by the efforts of students of a pedagogical university in the framework of social and cultural activities is presented. The organizational forms and content of educational activities for schoolchildren and their parents by the efforts of students from different faculties are presented, the mutually beneficial results of such social and cultural interaction between the university and the school are considered.

Key words: **social and cultural activities of university, distance education and upbringing, interaction between university and school during pandemic.**

Ван Бо, *аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: 1617465160@qq.com*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются теоретические представления о социально-культурной деятельности, а также опыт в данной сфере деятельности вуза в современных условиях. Автор представляет практический опыт социально-культурной деятельности Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена в организации образовательно-досуговых проектов «Продленка на удаленке», «Мега Герц» в период пандемии в образовательном пространстве города. Представляется опыт организации удаленного образования и воспитания школьников силами студентов педагогического вуза в рамках социально-культурной деятельности. Представлены организационные формы и содержание образовательных мероприятий для школьников и их родителей силами студентов разных факультетов, рассматриваются взаимовыгодные результаты такого социально-культурного взаимодействия вуза и школы.

Ключевые слова: **социально-культурная деятельность вуза, удаленное образование и воспитание, взаимодействие вуза и школы в период пандемии.**

Понятие «социально-культурная деятельность» в современной науке появилось не так давно, в конце прошлого столетия, примерно в начале девяностых годов. Новое направление в культурологии вобрало в себя элементы категориального аппарата таких наук, как философия, этика, культурология, социология, психология, педагогика и др. Изучением социально-культурной деятельности занимались Ариарский М.А. [1], Григорьева Е.И. [2], Киселева Т.Г. [1], Ковальчук А.С. [4], Новикова Г.Н. [5] и многие другие.

Беляева Л.А. и Беляева М.А. подчеркивали в данном понятии важность такой категории, как «деятельность», для реализации этого направления в практической деятельности: «С этой позиции социально-культурная деятельность также представляет собой активность разнообразных субъектов (индивидуальных, групповых, институциональных), преследующих определенные цели и использующих определенные средства» [6, с. 69].

Приведем краткое, но емкое определения Туева В.В.: «Социально-культурная деятельность – это управляемый обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре и активного включения самого человека в этот процесс» [7, с. 32]. Исходя из работ Беляевой Л.А., Беляевой М.А., Туева В.В. в своем исследовании мы рассматриваем данный феномен с позиций деятельностного подхода.

Практический опыт социокультурной деятельности вуза в современных условиях

В своей статье мы хотели бы представить практический опыт социально-культурной деятельности Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена в непростой период пандемии, когда и школьники, и студенты перешли на дистанционное обучение, испытывая при этом организационные трудности, когда в растерянности были и школьные учителя при организации обучения, когда нельзя было перегружать школьников теоретическими знаниями и забывать об их досуге, и преподаватели вуза, которым как-то надо было организовывать педагогическую и другие виды практик для студентов – будущих учителей.

Проще всего было организовать консультативную помощь обучающимся по школьным предметам, привлекая к данной деятельности студентов старших курсов, обучающихся на соответствующих школьным предметам факультетах (математическом, физическом, химическом, биологическом и т.д.). Для этого был разработан специальный проект «Продленка на удаленке», в рамках которого было составлено расписание второй половины дня для школьников города. Занятия проводили студенты старших курсов в игровой форме, повторяя и закрепляя пройденный материал. Предлагаемые занятия были необязательны для посещения школьниками, однако они давали передышку и школьным учителям, и родителям школьников и пользовались большой популярностью.

Была специально разработана технологическая платформа: портал https://help.herzen.spb.ru/, работа которого была организована для школьников 5, 6, 7 и 8 классов и их родителей. Каждый ребенок и родитель мог записаться на любое мероприятие, проводимое на его параллели. Цель каждого занятия – разбор и помощь в решении домашних заданий по определенному предмету, дополнительные разъяснения материалов уроков, индивидуальные консультации. У обучающихся появилась возможность задать вопрос и получить оперативный ответ. Школьник или родитель могли записаться к определенному тьютору в соответствии с его индивидуальным графиком и получить консультацию (за пределами сетки расписания).

Однако в герценовском университете обучаются и другие категории будущих педагогических и непедагогических работников, например, социальные педагоги, воспитатели, социальные работники, музыкальные руководители, педагоги-хореографы, в вузе существуют экономический, юридический, философский и другие факультеты, студенты которых также были задействованы в социально-культурном проекте вуза. Например, 2 раза в неделю в сетку расписания вставлялись мероприятия досуговой деятельности и дополнительного образования, а также мероприятия для родителей (будущие социальные педагоги, социальные работники, юристы). Родителям (опекунам, бабушкам и дедушкам) предлагается консультационная помощь трех типов:

- вебинары на общие, «волнующие» всех темы (воспитательные, юридические и др.);
- вопросно-ответные диалоги с консультантами;
- индивидуальные консультации по предварительной записи.

В рамках проекта «Тьюторство в социальной коммуникации» открывались социальные чаты для детей для организации их общения по возрастным, предметным и иным основаниям. Студентами Института музыки, театра и хореографии РГПУ имени А.И. Герцена проводились мастер-классы онлайн для школьников (в рамках дополнительного образования и организации их досуга) по музыке, хореографии, театральному искусству. Вечерами показывались учебные спектакли, танцевальные постановки, музыкальные вечера, которые пользовались огромной популярностью не только у школьников, но и у родителей.

В качестве примера приведем такое расписание по дням (см. табл. 1).

Таблица 1

«ГЕРЦЕН» В ПОМОЩЬ (HERZEN-TO-HELP)
Расписание для учащихся 6 классов

	15.00 – 16.30	16.30 – 18.00	18.00 – 19.00
Понедельник	Математика Записаться: Вебинар: «Вычисляем длину и площадь круга» Записаться: Индивидуальные консультации: 19.11, 16.00 – Иванова И.И. 21.11, 19.00 – Петрова П.В. Задать вопрос:	Литература	Консультация для родителей
			«Чат-болталка» для детей и тьюторов
Вторник	Биология	Русский язык	МЕГА-ГЕРЦ
Среда		История, обществознание, география	Консультация для родителей
			«Чат-болталка» для детей и тьюторов
Четверг	Математика	Иностранный язык Русский язык	МЕГА-ГЕРЦ
Пятница	Информатика		Консультация для родителей и тьюторов
			«Чат-болталка» для детей

Роли тьюторов в проекте:

Проведение вебинаров по темам учебных предметов и заданным детям домашним заданиям. Проводятся в соответствии с расписанием, количество студентов, проводящих вебинар – 3 – 4	Студенты предметных профилей:
	Биология
	География
	Иностранный язык
	Информатика
	История и обществознание
	Математика
	Русский язык и литература
	Физика
	Химия
Проведение индивидуальных консультаций по предварительной записи	Ребенок или родители при записи на консультацию предварительно задают вопросы. Необходима консультационная помощь преподавателей (может быть, учителей) для подготовки студента к консультации
Организация досуговых мероприятий и занятий по дополнительному образованию	Студенты профилей «искусство»: музыканты, художники; психолого-педагогических профилей. Студенты МЕГА-ГЕРЦА
Организация социальных чатов	Студенты института психологии, педагогики, детства, дефектологического образования и реабилитации
Консультирование родителей	Магистранты, аспиранты
Проведение вебинаров для родителей	Магистранты, аспиранты, преподаватели

Таким образом, организованная в РГПУ имени А.И. Герцена в период пандемии тьюторская деятельность студентов смело может быть отнесена к социально-культурной деятельности, приносящей пользу не только школьному сообществу города, но дающая возможность самореализоваться в профессиональной педагогической деятельности самим студентам.

Школьники (6, 7 или 8 класса) получают возможность:

– методической помощи в выполнении домашних заданий и дополнительном разъяснении материалов уроков,
– квалифицированного ответа на заданный вопрос,
– индивидуальной консультации в случае затруднений,
– участия в досуговых мероприятиях,
– социальной включенности в детское сообщество,
– занятость во вторую половину дня.

Студенты университета получают возможность:

– получения за участие в проекте зачета по учебным и производственным практикам;
– выполнения практических и творческих заданий по отдельным учебным дисциплинам;
– выполнения экспериментальной части выпускной квалификационной работы.

Библиографический список

1. Ариарский М.А. *Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления*. Санкт-Петербург: Арт-студия «Концерт», 2008.
2. *Актуальные проблемы социально-культурной деятельности*: сборник статей. Тамбов, 2005.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*: учебник. Москва: МГУКИ, 2004.
4. Ковальчук А.С. *Социально-культурная деятельность*. Орел: ОГИИК, 1997.
5. Новикова Г.Н. *Технологические основы социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2004.
6. Беляева Л.А., Беляева М. А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2013; № 1 (33): 68.
7. Туев В.В. Социально-культурная деятельность: понятие и предметное поле. *Социально-культурная деятельность: история, теория, образование, практика*: сборник статей. Кемерово: КемГАКИ, 2002: 32.

References

1. Ariarskij M.A. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak predmet nauchnogo osmysleniya*. Sankt-Peterburg: Art-studiya «Koncert», 2008.
2. *Aktual'nye problemy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: sbornik statej. Tambov, 2005.
3. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2004.
4. Koval'chuk A.S. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Orel: OGIIK, 1997.
5. Novikova G.N. *Tehnologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2004.
6. Belyaeva L.A., Belyaeva M. A. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': strukturno-funkcional'naya model'. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2013; № 1 (33): 68.
7. Tuev V.V. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': ponyatie i predmetnoe pole. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': istoriya, teoriya, obrazovanie, praktika*: sbornik statej. Kemerovo: KemGAKI, 2002: 32.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-131-133

***Gusev A.Yu**., senior teacher, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gvdance@mail.ru*

SOCIO-CULTURAL DESIGN IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-CHOREOGRAPHERS. The article studies the current problem of professional training of choreographers in the context of changes in the modern socio-cultural situation. The author considers socio-cultural design as an innovative technology in the system of professional training of teachers-choreographers. Fulfilling the analysis of the literature, it is established that socio-cultural design contributes to the development of personal and professional qualities of students. In the article, the author defines the concept of "socio-cultural design in the field of choreographic art". The analysis of the activities of St. Petersburg universities that provide training in various areas in the field of choreographic art allowed us to identify a variety of types of socio-cultural projects in the areas of activity.

Key words: **socio-cultural design, project activity, professional training, teacher-choreographer, choreographic art.**

***А.Ю. Гусев**, ст. преп., аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И Герцена», г. Санкт Петербург, E-mail: gvdance@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки педагогов-хореографов в условиях изменений современной социокультурной ситуации. Автор рассматривает социокультурное проектирование как инновационную технологию в системе профессиональной подготовки педагогов-хореографов. На основании анализа литературы установлено, что социокультурное проектирование содействует развитию личностных и профессиональных качеств студентов. В статье автором определяется понятие «социокультурное проектирование в области хореографического искусства». Анализ деятельности петербургских вузов, осуществляющих обучение по различным направлениям в области хореографического искусства, позволил выделить разнообразие видов социокультурных проектов по направлениям деятельности. Автором предполагается, что социокультурное проектирование обладает педагогическим потенциалом и может служить эффективным средством индивидуализации обучения студентов – будущих педагогов-хореографов.

Ключевые слова: **социокультурное проектирование, проектная деятельность, профессиональная подготовка, педагог-хореограф, хореографическое искусство.**

Проблема построения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов является одной из ключевых в развитии образования. Изменение социальной и образовательной ситуации в России обусловливает необходимость поиска эффективных путей для решения обострившейся проблемы подготовки квалифицированных специалистов с высшим образованием, готовых быстро адаптироваться к новым социально-культурным условиям.

Совершенствование образовательного процесса актуализируется применением проектной деятельности в достижении качественно нового уровня подготовки специалистов в области хореографического искусства. Исследования последних лет показывают, что проектная технология в системе подготовки будущих педагогов-хореографов позиционируется как инновационная (О.Н. Вернигора [1], Е.А. Никитина [2], М.С. Тонков [3], Е.Б. Юнусова [1] и др.). Проектная деятельность в сфере хореографической педагогики направлена на самореализацию личностных и профессиональных способностей и активизацию самостоятельного творческого поиска студентов – будущих педагогов-хореографов.

Педагог-хореограф является носителем и транслятором социокультурных ценностей и традиций, их хранителем, а также новатором в области танца. Лишь только творческая личность, индивидуальность, востребованная обществом, способствует накоплению этих ценностей и традиций, их сохранению и развитию, что обусловливает актуальность применения социокультурной проектной технологии в профессиональной подготовке педагогов-хореографов.

Г.М. Бирженюк и А.П. Марков [4] социокультурное проектирование определяют как специфическую технологию, представляющую собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей. Данная технология

направлена на освоение, сохранение, воссоздание и развитие социокультурных явлений [5].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что социокультурное проектирование как инновационную социально-культурную технологию, имеющую особое значение в процессе развития личности, рассматривают многие авторы (Р.А. Белошапка, О.А. Вахромеева, Ю.Б. Владимирова, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильникова, Р.А. Литвак, Е.А. Малянова, А.В. Соколова, Е.А. Трощенкова, Н.Н. Ярошенко и др.).

Так, Р.А. Белошапка [6] понимает социокультурное проектирование как инновационную и эффективную технологию в организации культурно-досуговой деятельности, которая способствует проявлению и развитию творчества, стимулированию разработке новых замыслов и идей, познавательно-исследовательской мотивации, поиску креативных методик для создания новых, оригинальных проектов в постоянно трансформирующихся социокультурных ситуациях.

Е.А. Трощенкова [7] отмечает инновационный, творческо-деятельностный характер технологии социокультурного проектирования. По мнению автора, данная технология способствует саморазвитию социокультурного субъекта (личности, общности, общества в целом), стимулирует развитие личности.

Реализация социокультурного проектирования содействует развитию коммуникативной компетенции, влияет на интеллектуальную, поведенческую и эмоциональную сферы сознания личности. На высоком уровне проходят процессы самоактивизации, саморазвития, творческого подхода к деятельности, сотрудничества на основе принципов самодеятельности, активности, добровольности, креативности. Р.А. Литвак [8] справедливо отмечает, что данный метод позволяет развивать досуговую, эстетическую, художественную и патриотическую культуру человека.

Результатом социокультурного проектирования является социокультурный проект. Общие классификации проектов не выделяют социокультурный проект как отдельный тип, его относят к социальному проекту. Тем не менее различные направления социального проекта могут дать толчок для развития множества других типов проектов: социально-педагогические, социально-медицинских, социально-экономических, социально-культурных и других. В настоящее время отсутствует единый подход к понятию «социально-культурный проект». В общем смысле данный тип проекта можно понимать как комплекс мероприятий, ориентированных на сохранение и развитие социальных явлений и культурных ценностей, выработку новых ценностных отношений [9].

Социокультурный проект в области хореографического искусства имеет свои определённые особенности, выражающиеся в симбиозе социальной и культурной подсистем.

Нами предпринята попытка дать определение понятию «социокультурное проектирование в области хореографического искусства». Данное понятие мы рассматриваем как технологию сохранения, воссоздания и развития хореографического наследия и традиций, а также формирования хореографических новаций, направленных на удовлетворение социально-культурных потребностей и воспитание духовно-эстетических ценностей у будущих педагогов-хореографов.

При социокультурном проектировании у студентов появляется уникальная возможность интегрировать знания, умения и навыки, полученные при изучении различных специальных дисциплин: классический, народно-сценический, историко-бытовой и бальный танцы, современное танцевальное искусство, искусство балетмейстера, история и теория хореографического искусства и образования, история художественной культуры, основы хореографической драматургии, мультимедийные технологии в искусстве и др.

Мы предполагаем, что любой социокультурный проект можно считать инновационным, так как он включает в себя творческую и креативную составляющие, направленные на разработку и реализацию новых явлений, процессов, форм и технологий в сфере социально-культурной деятельности, а также на сохранение и развитие социокультурных традиций.

В педагогической теории и практике отсутствует однозначная типология проектов. В настоящее время существуют их различные классификационные признаки. В нашем исследовании мы классифицируем социокультурные проекты по уровню (локальные, муниципальные, региональные, всероссийские, международные), по масштабу (монопроект, мультипроект, мегапроект), по сложности (простые, организационно сложные, технически сложные, ресурсно сложные, комплексно сложные), по срокам реализации (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные), по характеру проектируемых изменений (инновационные, поддерживающие), по характеру контактов участников (очные, дистанционные), по направлениям деятельности (об этом далее в статье).

Анализ деятельности петербургских вузов, осуществляющих обучение по различным направлениям в области хореографии (Академия русского балета имени А.Я. Вагановой, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов), позволяет выделить следующие виды социокультурных проектов по направлениям деятельности в области хореографического искусства: образовательный, просветительский, информационный, культурно-досуговый, художественно-творческий, исследовательский.

Приведём примеры проектов по направлениям деятельности в табл. 1.

Таблица 1

Примеры социокультурных проектов по направлениям деятельности в области хореографического искусства

Направления деятельности	*Примеры проектов*
Образовательные проекты	– разработка обучающих программ в области хореографии; – проведение мастер-классов, практикумов, тренингов и др.
Просветительские проекты	– культурное просвещение в области хореографии; – популяризация танцевальных жанров; – создание танцевальных видеоклипов, приуроченных к праздничным и памятным датам; – празднование памятных дат, юбилеев танцовщиков и балетмейстеров, традиционных народных праздников
Информационные проекты	– создание информационных ресурсов о хореографической культуре
Культурно-досуговые проекты	– организация праздников и досуга, в том числе средствами фольклорных и обрядовых традиций
Художественно-творческие проекты	– восстановление концертных номеров и фрагментов спектаклей прошлых лет; – создание новых хореографических постановок; – организация и проведение конкурсов, фестивалей, танцевальных шоу; – участие в конкурсах и фестивалях хореографического творчества, в том числе и выездных
Исследовательские проекты	– организация и проведение научно-исследовательской деятельности; – выполнение исследовательских работ

Обозначим наиболее значимые проекты кафедры хореографического искусства РГПУ имени А.И. Герцена (на базе которой проводится наше исследование) в разработке и проведении которых непосредственно принимают участие студенты кафедры:

– танцевальные спектакли: «Перезвоны» (2014 г.), «О войне» (2015 г.), «Танец без границ» (2016 г.), «Красной нитью» (2017 г.), «Эта сторона улицы» (2017 г.), «Санкт-Петербург – моя судьба» (2017 г.), «Кармина Бурана» (2018 г.), «Зимний сон Петербурга» (2019 г.) и др.;

– вечер современной хореографии (открытие творческого сезона кафедры хореографического искусства);

– класс-концерты по различным танцевальным дисциплинам: классический, народно-сценический, степ и джазовый танцы;

– образовательный бал «Петровское наследие» (проводится ежегодно с 2018 года);

– интерактивная праздничная программа «Новогодний хоровод» совместно с гимназией № 155 г. Санкт-Петербурга (2020 г.);

– тематические флешмобы (в том числе с участием петербургских школьников): «Танцевальное лето», «Апрельский джем», «Только танцы и ты», «Плохо танцевать». Одним из социально значимых проектов является флешмоб «В поддержку студентов РГПУ имени А.И. Герцена из Китайской Народной Республики»;

– хореографическое шоу «Король танца» (проводится ежегодно с 2015 года);

– ежегодный конкурс молодых хореографов «Свежий след» (проводится с 2014 года);

– городские фестивали-конкурсы семейного творчества «Танцующая семья» и «Наша дружная семья» (2019 и 2020 гг.);

– международный фестиваль-конкурс «СУПЕР ДАНС от фолка до модерна» (2013 и 2014 гг.);

– международные конкурсы хореографических коллективов «Вызов» (2018 и 2019 гг.) и «Хореография смыслов» (2019 г.);

– олимпиада по хореографическому искусству «ПО:ТОК танца» (2018 – 2020 гг.);

– конференции, форумы и семинары, посвященные проблемам хореографического образования и искусства, сохранению нематериального культурного наследия и др.

Следует отметить, что при социокультурном проектировании у студентов появляется уникальная возможность попробовать себя в разных ролях: хорео-

граф-постановщик, танцовщик, репетитор, организатор художественно-творческого и педагогического процессов, режиссёр, руководитель проектной команды и др. Учитывая полифункциональность профессии педагога-хореографа [10], подобный опыт для студентов будет неоспоримо ценным.

Педагог-хореограф – это представитель творческой профессии. Творчество является основой формирования личности, для которой характерен неповторимый индивидуальный стиль работы. Исследования О.Л. Косибород и А.А. Смирнова [11] указывают на то, что социокультурное проектирование является эффективным инструментом развития творческой активности студентов. Внедрение в образовательный, художественно-творческий процесс технологии социокультурного проектирования способствует осуществлению самых различных креативных идей, замыслов, раскрытию и развитию творческого потенциала студентов-хореографов.

Творческая активность, проявление индивидуальных качеств, которые необходимы будущему специалисту в сфере хореографического образования, эффективнее всего проявляются, когда созданы необходимые педагогические условия, на наш взгляд, таким условием может являться индивидуализация обучения. Мы предполагаем, что социокультурное проектирование обладает педагогическим потенциалом и может служить эффективным средством индивидуализации обучения студентов-хореографов.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

– социокультурное проектирование является творческой, инновационной технологией, включающей в себя творческую и креативную составляющие, направленные на разработку и реализацию новых явлений, процессов, форм и технологий в сфере социально-культурной деятельности, а также на сохранение и развитие социокультурных традиций;

– дано предварительное определение социокультурному проектированию в области хореографического искусства;

– к социокультурным проектам по направлениям деятельности в сфере хореографического искусства можно отнести: образовательный, просветительский, информационный, культурно-досуговый, художественно-творческий, исследовательский.

– в процессе социокультурного проектирования студенты-хореографы могут попробовать себя в разных ролях, что свойственно полифункциональности профессии педагога-хореографа;

– предполагается, что развитие личностных и профессиональных качеств, необходимых для профессии педагога-хореографа, может быть достигнуто при индивидуализации обучения средствами социокультурного проектирования.

Библиографический список

1. Вернигора О.Н. Творческий проект хореографического факультета Алтайского государственного института культуры – фестиваль-конкурс балетмейстерских работ современных направлений танца «Образ» как средство выявления, поддержки и продвижения начинающих балетмейстеров, повышения качества учебного процесса. *Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств)*. 2018; № 3 (17): 208 – 211.
2. Никитина Е.Ю., Юнусова Е.Б. Хореографический проект как альтернативная форма итоговой аттестации студентов – будущих хореографов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 147 – 149.
3. Тонков М.С. Инновационные технологии в творческой деятельности педагога-хореографа. *Фундаментальная и прикладная наука*. 2017; № 2 (6): 46 – 48.
4. Марков А.П., Бирженюк Г.М. *Основы социокультурного проектирования*. Санкт-Петербург: СПБГУП, 1998.
5. Котова С.А., Афанасьева А.Б. социокультурное проектирование в образовании: сущность, проблемы и опыт реализации. *Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка*. 2017; Т. 3, № 1: 24 – 34.
6. Белошапка Р.А. Социокультурное проектирование как инновационная технология в организации культурно-досуговой деятельности. *Перспективы науки*. 2019; № 5 (116): 257 – 263.
7. Трощенкова Е.А. Проектирование в сфере культуры: инновационный аспект. *Вестник КрасГАУ*. 2011; № 1 (52): 197 – 202.
8. Литвак Р.А. Современные социокультурные технологии как средство развития личности. *Вестник Южно-уральского государственного университета*. Серия: образование. Педагогические науки. 2018; Т. 10, № 4: 31 – 36.
9. Симонов И.Ф. *Социально-культурное проектирование: технология предварительного проектного исследования*. Ижевск: Удмуртский университет, 2012.
10. Касиманова Л.А. Творческая мастерская как инновационная форма в процессе профессиональной подготовки педагогов-хореографов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 63-2: 216 – 220.
11. Косибород О.Л., Смирнов А.А., Черниговский М.М. Социокультурные проекты как инструмент формирования личности и положительного имиджа России на международной арене. *Среднее профессиональное образование*. 2020; № 7 (299): 68 – 71.

References

1. Vernigora O.N. Tvorcheskij proekt horeograficheskogo fakul'teta Altajskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury – festival'-konkurs baletmejsterskih rabot sovremennyh napravlenij tanca «Obraz» kak sredstvo vyyavleniya, podderzhki i prodvizheniya nachinayuschih baletmejsterov, povysheniya kachestva uchebnogo processa. *Uchenye zapiski (Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv)*. 2018; № 3 (17): 208 – 211.
2. Nikitina E.Yu., Yunusova E.B. Horeograficheskij proekt kak al'ternativnaya forma itogovoj attestacii studentov – buduschih horeografov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 147 – 149.
3. Tonkov M.S. Innovacionnye tehnologii v tvorcheskoj deyatel'nosti pedagoga-horeografa. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka*. 2017; № 2 (6): 46 – 48.
4. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. *Osnovy sociokul'turnogo proektirovaniya*. Sankt-Peterburg: SPBGUP, 1998.
5. Kotova S.A., Afanas'eva A.B. sociokul'turnoe proektirovanie v obrazovanii: suschnost', problemy i opyt realizacii. *Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka*. 2017; T. 3, № 1: 24 – 34.
6. Beloshapka R.A. Sociokul'turnoe proektirovanie kak innovacionnaya tehnologiya v organizacii kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti. *Perspektivy nauki*. 2019; № 5 (116): 257 – 263.
7. Troschenkova E.A. Proektirovanie v sfere kul'tury: innovacionnyj aspekt. *Vestnik KrasGAU*. 2011; № 1 (52): 197 – 202.
8. Litvak R.A. Sovremennye sociokul'turnye tehnologii kak sredstvo razvitiya lichnosti. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2018; T. 10, № 4: 31 – 36.
9. Simonov I.F. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie: tehnologiya predvaritel'nogo proektnogo issledovaniya*. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2012.
10. Kasimanova L.A. Tvorcheskaya masterskaya kak innovacionnaya forma v processe professional'noj podgotovki pedagogov-horeografov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-2: 216 – 220.
11. Kosiborod O.L., Smirnov A.A., Chernigovskij M.M. Sociokul'turnye proekty kak instrument formirovaniya lichnosti i polozhitel'nogo imidzha Rossii na mezhdunarodnoj arene. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020; № 7 (299): 68 – 71.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 376.58 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-133-135

Esikova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

TECHNOLOGY OF PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR OF THE STUDENT IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES. The article reveals the problem of developing an innovative technology for the prevention of delinquent behavior of trainees by means of social and educational activities. The article substantiates that it is necessary to start preventive work at the primary school age, since it is at this age that the foundations of the worldview of the individual are laid. The article examines the content of the legal ideas of younger students. The presented results of the empirical study revealed that moral and legal ideas at primary school age are not differentiated and have a close connection. The developed prevention technology is based on the data of empirical research of students in schools. The author presents a research methodology for predisposition to delinquent behavior. The article formulates the criteria reflecting the specificity of the technology for the prevention of delinquent behavior of students.

Key words: **delinquent behavior, prevention technology, socio-pedagogical activity, student personality, educational environment, legal ideas.**

Т.В. Есикова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема разработки инновационной технологии профилактики делинквентного поведения обучающихся средствами социально-педагогической деятельности. В статье обосновано, что начинать профилактическую работу необходимо в младшем школьном возрасте, так как именно в это время закладываются основы мировоззренческих взглядов личности. В статье рассматривается содержание правовых представлений младших школьников. Представленные результаты эмпирического исследования выявили, что нравственные и правовые представления в младшем школьном возрасте не дифференцированы и имеют тесную связь. Разработанная технология профилактики основана на данных эмпирического исследования обучающихся школ. Представлена разработанная автором методика исследования предрасположенности к делинквентному поведению. В статье сформулированы критерии, отражающие специфику технологии профилактики делинквентного поведения учащихся.

Ключевые слова: **делинквентное поведение, технология профилактики, социально-педагогическая деятельность, личность обучаемого, образовательная среда, правовые представления.**

В современном обществе на фоне кризиса духовности потребность формирования законопослушной личности становится все более значимой. Профилактика делинквентного поведения является актуальной проблемой, так как правовой нигилизм и проблемы социума нередко оказывают влияние на развивающуюся личность обучаемого. Кроме того, значительно возросло количество правонарушений несовершеннолетних, в среднем совершается около сорока тысяч преступлений в год, за 2020 год на учет по делам несовершеннолетних поставлено около 145 000 несовершеннолетних. По данным генпрокуратуры за последние три года участились случаи особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними [1].

В условиях развития современного общества возникла острая необходимость в повышении компетентности социальных педагогов в области правового воспитания тех обучаемых, которые еще не являются преступниками, но нуждаются в профилактике правонарушений. Вместе с тем и для успешных обучаемых также необходима разработка технологий профилактики делинквентного поведения для развития их правового сознания для того, чтобы они могли успешно функционировать в изменяющемся обществе, уметь разобраться в новых социальных ситуациях и принять правильное законопослушное решение.

В данном контексте правового воспитания в настоящее время разрабатываются новые формы и методы профилактики делинквентного поведения, в том числе дистанционные, соответствующие новому этапу развития общества. Так, период отсутствия непосредственного взаимодействия с социальным педагогом не у всех обучаемых нашел адекватную компенсацию и замену. Возникает задача пересмотра ныне действующих технологий работы с детьми и подростками в образовательных учреждениях. Как известно, в школах профилактикой делинквентного поведения занимаются, прежде всего, социальные педагоги, которыми проделывается тщательно продуманная целенаправленная деятельность, которая постоянно корректируется в связи с изменяющимися условиями работы по причинам пандемии, введения права у обучаемых на дистанционное образование, а также современным характером правонарушений и изменениями в мировоззрении школьников. Поэтому необходимо создание и совершенствование известных технологий профилактики в соответствии с вызовом времени и сообразно современной личности учащегося.

Делинкветное поведение не проявляется в жизнедеятельности спонтанно, ему предшествует период появления в сознании ребенка представлений о праве. В зависимости от того, как они будут сформированы, какое направление они будут иметь, зависит и последующая жизнедеятельность. Поэтому для профилактики делинквентного поведения необходимо сформировать правовые представления еще на этапе развития мировоззренческих взглядов ребенка, в младшем школьном возрасте.

Технология профилактики делинквентного поведения основывается на идее о *раннем начале* этого процесса. Известно, что, начиная с младшего школьного возраста, систематически происходит передача знаний о правовых нормах. Младший школьный возраст – это период начала появления мировоззренческих взглядов ребенка, когда под влиянием учебной деятельности в образовательной среде школы начинают активно развиваться представления о праве. Именно в этот период складываются первичные интенции, которые во многом определяют личностные особенности человека, его отношение к окружающим людям и правовой действительности. Как показывают исследования, период младшего школьного возраста является сензитивным в становлении и развитии личности ребенка и, следовательно, начала профилактики делинквентного поведения личности обучаемых, формирования представлений о правомерном и неправомерном поведении, которое с точки зрения социальной педагогики называется делинквентным.

Правовые представления – это образы правовых действий, возникающие на основе продуктивного воображения ребенка. Представления имеют не только гностический компонент, но и оценочный, так как отражают отношение к окружающей действительности. Сущность процесса *развития правовых представлений* заключается в том, что сначала возникает эмоциональное восприятие правового факта, затем его осмысление и запоминание, которое перерастает в элементарное правовое знание. При этом критерием сформированности правового представления является правильность, то есть соответствие правовым нормам (С.В. Брыкина, Н.Ю. Ган, С.Я. Ермолич, И.Н. Федорова).

Этапами развития правовых представлений являются следующие: эмоциональное восприятие правового факта; осмысление правового факта; запоминание особенностей правового факта; практическое применение сформированного представления [2]. Педагогические условия развития правовых представлений младших школьников: выбор содержания правового образования с учетом возрастных особенностей младшего школьника; использование литературной формы мифа; создание педагогических ситуаций непосредственного переживания правового факта; опора на эмоции ребенка в процессе развития правовых представлений, так как «эмоции неразрывно связаны с каждым из психических процессов» [3, с. 8]. Представления рассматриваются как элементарные знания, отражаемые в наглядно-образной форме, и могут формироваться, с одной стороны, стихийно, непроизвольно, а с другой стороны, целенаправленно, в процессе социально-педагогической деятельности.

Технологии профилактики делинквентного поведения предшествует *проведение диагностики* и выявление содержания представлений о праве у обучаемого и уровня его развития правового сознания. Диагностика проводится в процессе социального педагога и обучаемого.

Уровнями развития правового сознания являются: потенциальный, недифференцированный нравственно-правовой, первоначальный элементарно-правовой, нормативно-правовой, научный и профессиональный.

Потенциальный уровень сформированности правовых представлений ребенка заключается в том, что ребенок имеет неясное представление о правовых нормах в обществе, начинает осознавать через призму художественной литературы. Оценка правовых норм и явлений основана на эмоциях по поводу конкретной ситуации, проявляются редко.

Недифференцированный нравственно-правовой уровень выражается в осознании ребенком нравственных, моральных и правовых норм во взаимосвязи их содержания, когда понятия добра слитны с элементарными правовыми представлениями о норме, а понятия о зле – с нарушением правовых норм.

Элементарно-правовой уровень характеризуется наличием у ребенка неполных первоначальных элементарных знаний о правах и обязанностях, но недостаточно устойчивых, проявляет их в чувственной и деятельностной сферах самостоятельно редко, лишь по побуждению и необходимости подражания примеру, образцу, требованию. Данный уровень может проявляться в том, что ребенок затрудняется в определении понятий «право», «права ребенка», «закон», «обязанность». С помощью педагога воспроизводит знания, интерес к получению информации в области права поддерживается педагогом. Младший школьник не имеет четких правовых представлений, слабо сформированы оценочные суждения.

Нормативно-правовой уровень сформированности правового мышления проявляется в том, что подросток имеет правовые знания, нравственные чувства у него развиты. Начинают формироваться моральные качества правопослушной личности: стремится выразить правовые представления и знания в деятельности и поведении, но ему необходима помощь взрослого. Нормативно-правовой уровень выражается в удовлетворительном владении правовыми знаниями и их ситуативном применении, соответствует достаточно хорошее владение правовыми знаниями и их постоянное применение. Подросток осознает необходимость приобретения правовых знаний, проявляет интерес к их усвоению, его знания точны и конкретны. Может оценить и собственный поступок, поступки сверстников и других людей, оказывает помощь людям, выполняет поручения учителя, осознает необходимость совершения правовых действий, правильно приходит к выводам о правомерном поведении.

Научный уровень выражается в оперировании юридическими категориями, знании правовых норм. *Профессиональный уровень* развития правового сознания проявляется во владении правовыми категориями в профессиональной деятельности. *Типы отношения к праву:* подражательный, негативный, спонтанный, правовой реализм, правовой нигилизм, правовой инфантилизм, правовая индифферентность, правовая безответственность. Гарантией валидности и объективности оценки являются критерии, которые выступают как эталон, оценочный стандарт достижения требуемого качества развития правового сознания.

Критерии развития правового сознания: когнитивный, оценочно-правовой, деятельностно-правовой, личностно-правовой. Критерии оценивания выражаются как количественно, так и качественно. Количественная характеристика

предполагает выставление баллов по каждому показателю критерия. Качественной характеристикой выделенных нами критериев выступают уровни развития правовых представлений у дошкольников, правовых понятий у младших школьников и правового сознания у подростков, лиц юношеского возраста и молодых специалистов.

Для диагностики уровня развития правовых представлений, понятий и в целом правового сознания применяются следующие методики в соответствии с возрастом обучаемых.

Методика «Я имею право…» (С.А. Богданова) выявляет наличие или отсутствия правовых знаний детей дошкольного и младшего школьного возраста по набору сюжетных картинок к статьям Конвенции ООН о правах ребенка. Методика обследования заключается в том, что дети поочередно выбирают те картинки, которые соответствуют статьям Конвенции и раскладывают рядом жетон-символ: «Я имею право». Затем ребенок объясняет причину своего выбора. Социальный педагог регистрирует результаты в протоколе.

Методика «Закончи предложение» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) предназначена для исследования *нравственного развития* младшего школьника.

Методика «Незаконченное предложение» (С.Я. Ермолич), позволяющая выявить отношение младших школьников *к правовым знаниям* по завершенным фразам.

Методика «Пословицы» (С.М. Петровой) для определения уровня нравственной воспитанности младших школьников и выяснения особенностей ценностных отношений к жизни, людям, к самим себе.

Методика определения уровня развития моральных суждений (Л. Кольберг, Р.М. Лернер), представляющая описание ситуаций, связанных с моральным выбором или правовой дилеммой. Ребенку младшего школьного возраста необходимо сделать выбор за действующее лицо и дать оценку отношения к происходящему в описываемой ситуации. Методика выявляет моральные и правовые представления ребенка.

Методика «Найди схожее» (С.Я. Ермолич), заключающаяся в том, что учащиеся младших классов подбирают слова, близкие по смыслу. Методика позволяет уточнить степень понимания правовых категорий.

Методика «Ассоциации» (С.Я. Ермолич). Младшим школьникам предлагается нарисовать те образы, с которыми у них ассоциируется та или иная нравственно-правовая категория. Позволяет определить правильность понимания младшими школьниками правовых норм.

Анкета для подростков, выявляющая знания о собственных правах и их использовании (В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, Е.А. Певцова). Анкета направлена на выявление знаний подростков о собственных правах и их использовании. Анкета раскрывает мнения о соблюдении прав человека.

Для исследования первоначальных представлений о праве младших школьников и выявления предрасположенности к делинквентному поведению в более старшем возрасте (подростковом) была разработана методика «*Решение правовых ситуаций*» Т.В. Есиковой [4], представляющая собой описание проблемных ситуаций, в которых может оказаться ребенок младшего школьного возраста. Испытуемому необходимо разрешить проблемную ситуацию, ответить на вопросы социального педагога в процессе беседы и дать оценку происходящего, высказать свое мнение по поводу правовой ситуации, спрогнозировать собственное поведение в подобной ситуации. По результатам ответов детей производится качественный анализ, и выставляются количественные оценки. Выбранная методика позволяет выявить уровень развития правовых представлений младших школьников, их отношение к праву, изучить влияние нравственного сознания на правовое сознание.

Технология профилактики делинквентного поведения предполагает следующую последовательность действий социального педагога: прежде всего, необходимо провести работу *по усвоению правовых знаний*, вырабатывается положительное отношение к правовым требованиям, формируются правовые убеждения. Правовые знания являются фактором правовой социализации и обеспечивают правомерное поведение. В процессе работы с когнитивным познавательным компонентом правового сознания личности обучаемого и разработки целенаправленной деятельности по передаче правовых знаний нужно учитывать, что в настоящее время часть учащихся не посещают школу и обучаются дистанционно. Поэтому на сайте школы нужно разместить не только законы РФ, необходимые для школы и обучаемых, но и краткие разъяснения правовых норм социальных педагогов для детей и подростков разного возраста. Социальные и правовые нормы могут составить основу содержания дидактических онлайн-игр, рекомендуемых социальным педагогом. Полученные знания должны интериоризироваться, превратиться в убеждения, прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон.

Для того чтобы сделать правовые нормы действующими, то есть повышающими ответственность за поведение обучаемого, необходимо организовать службу поддержки решения личных вопросов обучаемых, чтобы они могли воспользоваться в конкретных ситуациях знаниями правовых норм. Только в ситуации личной значимости появляется во внутреннем плане «готовность действовать в направлении правовых требований». Ребенок ориентируется на положительный пример близких взрослых и знания о праве, если ему это помогает в решении жизненно важных вопросов, в развитии его личности, получении социальных поощрений [5].

Технология профилактики делинквентного поведения предлагается *проведение бесед*, не только групповых, но и индивидуальных, на которых будет происходить ознакомление с ситуациями, в которые попадают сверстники, и их обсуждение, в процессе которых будет происходить развитие правовых представлений и ознакомление обучаемых с социально-правовыми нормами в доступной форме, в совокупности с развитием их мировоззренческих взглядов, интериоризации общечеловеческих ценностей, формированием гуманистических взглядов и убеждений, потребностей и мотивов правопослушного поведения.

На следующем этапе профилактики делинквентного поведения необходимо вырабатывать *культурный стиль правомерного поведения* обучаемого, который характеризуется постоянством соблюдения принципов соблюдения правовых норм в процессе решения жизненных проблем, выражающийся в особенностях выбора варианта правомерного поведения в границах, которые определены нормами права. Для этого нужно организовать постоянный контакт социального педагога с обучаемыми, предрасположенными к делинквентному поведению. Нужно отслеживать поведение в школе и корректировать его методом приучения к разливным видам деятельности.

Технология профилактики делинквентного поведения включает правовое воспитание обучаемых, которое заключается в формировании позитивного отношения к праву и практике его реализации, умении пользоваться своими правами в жизни, соблюдать запреты, исполнять обязанности. Для этого необходимо выработать уважение к праву через вовлечение обучаемых в мероприятия, в которых соблюдение права помогает в решении проблем. Например, нужно ознакомить подростков с трудовым правом, открыть возможности трудовой деятельности, начиная с 14-летнего возраста, помочь трудоустроиться нуждающимся подросткам на законных основаниях во внеурочное время.

Технология профилактики делинквентного поведения обучаемых включает также коррекцию и развитие личностных особенностей обучаемых, необходимых для соблюдения правовых норм. Личными качествами специалиста, занимающегося правовым воспитанием, являются высокий уровень профессиональной компетентности, коммуникативные качества, способствующие эффективному общению, гибкость мышления, способность к децентрации.

Таким образом, правовое воспитание заключается в процессе формирования позитивного отношения к праву в целом и к отдельным правовым нормам. Анализ исследований дает возможность установить, что профилактика делинквентного поведения включает не только сообщение обучаемым знаний, но и формирование эмоционально-оценочного отношения к социальным фактам и событиям, а затем применение этих знаний в практической деятельности.

Библиографический список

1. *Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь – декабрь 2020 года*. Available at: https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/22678184/
2. Брыкина С.В. *Формирование правовых представлений младших школьников во внеурочной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Пенза, 2003.
3. Ермолич С.Я. *Формирование нравственно-правовых представлений младших школьников в системе дополнительного образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
4. Есикова Т.В., Ермолина М.А. Юридическое обоснование диагностики правового сознания. *Право и образование*. 2016; № 5: 104 – 110.
5. Есикова Т.В., Кривых С.В. Оптимизация правового воспитания обучаемых посредством супервизии социального педагога. *Право и образование*. 2020; № 11: 73 – 81.

References

1. *Kratkaya harakteristika sostoyaniya prestupnosti v Rossijskoj Federacii za yanvar' – dekabr' 2020 goda*. Available at: https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/22678184/
2. Brykina S.V. *Formirovanie pravovyh predstavlenij mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2003.
3. Ermolich S.Ya. *Formirovanie nravstvenno-pravovyh predstavlenij mladshih shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
4. Esikova T.V., Ermolina M.A. Yuridicheskoe obosnovanie diagnostiki pravovogo soznaniya. *Pravo i obrazovanie*. 2016; № 5: 104 – 110.
5. Esikova T.V., Krivyh S.V. Optimizaciya pravovogo vospitaniya obuchaemyh posredstvom supervizii social'nogo pedagoga. *Pravo i obrazovanie*. 2020; № 11: 73 – 81.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 371.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-136-138

Krivykh S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), E-mail: krivih71@yandex.ru*
Zhurakovskaya V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, Academy of Social Management of Moscow Region (Moscow, Russia), E-mail: gvera66@mail.ru*

EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM: SYNERGY APPROACH. The article examines an educational organization as a socio-pedagogical system, characterized by a sequence of state changes, mobility, continuous change and development from the standpoint of a synergistic approach. The very stability and stability of its structure is based on the dynamics of connections, their stability is mobile, and the elements are connected not only by spatial, but also by temporal connections. The authors reveal the main structures of the educational organization. The authors consider the educational process, which has its own complex structure, goals, logic and driving forces of development, as a system-forming structure in an educational organization that unites and subordinates all the others.

Key words: **social and pedagogical system, educational organization.**

С.В. Кривых, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*
В.М. Жураковская, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва, E-mail: gvera66@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье рассматривается образовательная организация как социально-педагогическая система, характеризующаяся последовательностью смены состояний, подвижностью, непрерывным изменением и развитием с позиций синергетического подхода. Сама стабильность и устойчивость ее структуры основывается на динамике связей, их устойчивость носит подвижный характер, а элементы соединены не только пространственными, но и временными связями. Авторы раскрывают основные структуры образовательной организации. Системообразующей структурой в образовательной организации, объединяющей, подчиняющей все остальные, авторами рассматривается учебно-воспитательный процесс, имеющий, в свою очередь, сложное строение, цели, логику и движущие силы развития.

Ключевые слова: **социально-педагогическая система, образовательная организация.**

Социальная система – это сложнейшее явление, имеющее множество различных структур. Многообразна и структура такой системы, как педагогическая, в которой функционирует огромное количество подструктур различного рода: структура управленческого аппарата, структура учебно-воспитательного процесса, структура внеурочной и внеклассной воспитательной работы, структура учебно-материально-технической базы учебного заведения, структура учительского коллектива, общешкольного ученического коллектива, структура системы работы с родителями и т.д. В центре такой системы обязательно находится обучающийся. Для того чтобы руководитель учебного заведения мог воздействовать на все эти структуры, а именно в этом заключается одна из главных задач управления, он должен «видеть» их не в хаотическом, а в упорядоченном виде, мало того, он должен видеть их в развитии.

Рассмотрим специфические характеристики образовательной организации, отличающие ее от иных социальных систем – открытых, динамических, целостных. Поскольку человеческое мышление не способно охватить одновременно такое огромное количество различных способов связи элементов системы, встает вопрос о классификации структур. Опираясь на классификацию компонентов общества, данную В.Г. Афанасьевым [1], все многообразие структур можно свести в четыре основные группы.

1. Структуры материально-учебной базы образовательной организации, т.е. способ связи таких элементов, как здание, мебель, технический инвентарь, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения и т.д. Каждый из этих элементов имеет свое назначение и функции в жизни организации, однако структуры этой группы необходимо рассматривать, прежде всего, с точки зрения их связей и места в педагогическом процессе, ибо их социально-педагогическая ценность определяется в первую очередь в связи с педагогической деятельностью людей.

2. Структуры человеческих коллективов.

2.1. *Структура преподавательского коллектива* – главного реализатора задач, стоящих перед образовательной организацией. От качества этой структуры во многом зависит ее жизнедеятельность в целом, результат ее функционирования. Совершенствование образовательного процесса, перевод системы из одного состояния в другое, более качественно высокое может осуществляться, прежде всего, через совершенствование структуры преподавательского коллектива. Она достаточно сложна и неоднородна. В связи с различными функциями в педагогическом процессе и различными специализации преподаватели объединяются в различные методические объединения (кафедры) по предметам. Достаточно распространены и структуры неформальных групп. Они вписываются в общую структуру преподавательского коллектива и могут не только способствовать развитию его функционирования, но нередко и тормозить его в зависимости от целевой направленности своей деятельности. Структура преподавательского коллектива очень специфична. Взаимосвязь его членов настолько тесна, что один недобросовестный преподаватель может свести на нет усилия всего коллектива.

2.2. *Структура коллектива обучающихся.* Она, пожалуй, по своей архитектонике еще более сложна, чем структура преподавательского коллектива. В общую его структуру органически включаются: в школе – структура ученических первичных коллективов, которые, в свою очередь, формируют структуры начального, среднего и старшего звеньев; структура различных ученических объединений, созданных в соответствии с интересами учащихся. Кроме того, в коллективе обучающихся также находят место структуры различных неформальных групп, нередко оказывающих отрицательное влияние на развитие воспитательного процесса.

2.3. *Структура управленческого аппарата.* Тут, видимо, можно согласиться с Э.Г. Костяшкиным [2], который представляет ее в виде иерархии с шестью уровнями:

I – директор образовательной организации;

II – заместители директора по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной работы, в гимназиях и лицеях сейчас появилась должность заместителя директора по научно-методической работе, заместители по производственно-трудовой и административно-хозяйственной деятельности, общественные организации педагогического коллектива;

III – руководители методических объединений и комиссий, предметных кафедр, творческих мастерских, учебно-воспитательных подразделений (клубов, производственных бригад и т.д.);

IV – учителя, кураторы, воспитатели, руководители кружков, организационно-педагогических участков (ответственные за питание, ответственные за работу в микрорайоне, за подготовку летнего лагеря и т.д.);

V – органы самоуправления обучающихся;

VI родители, педагоги внешкольных учреждений, представители шефов, ЖЭКа и др. организаций, входящих в попечительский совет. Как видно, структура управления образовательной организации является достаточно сложной. Управление осложняется еще и тем, что в условиях учреждения образования все руководители (в отличие, допустим, от социально-экономических систем) не только управляют, но и выполняют функции подчиненных учителей. Учителя же, управляющие тем или иным организационно-педагогическим подразделением, включаясь своими различными качествами в другие структуры, выполняют в них роли подчиненных.

Структура, показывающая, какие функции выполняются в образовательной организации, порядок выполнения, ответственные за их выполнение, называется организационной структурой управления. Оргструктура управления – общий план, указывающий функции, направления деятельности и расположение персонала в организации, основным принципом которой является субординация. Существует два основных вида субординации:

1. Пирамидообразный вид, основанный на том, что всякий работник является и начальником, и подчиненным.

2. Т-образный вид – заместители командуют над одними и теми же подчиненными.

Основной закон иерархических структур: в иерархии каждый работник стремится к уровню своей некомпетентности. Компетентность – способность работника в полном объеме выполнять свои обязанности.

Следствие 1 из закона: всякая полезная работа в иерархии выполняется теми, кто еще не достиг уровня своей некомпетентности.

$$\frac{N - n}{N} 100\% = k$$

где N – всего работников в иерархии;
n – достигли уровень некомпетентности;
k – коэффициент полезного действия.

Следствие 2 из закона: в перспективе N = n, k замкнутой иерархии стремится к нулю, т.е. замкнутая иерархия вырождается (естественная, эволюционная регрессия).

Следствие 3 из закона: для всякой должности в иерархии найдется хотя бы один работник некомпетентный, со временем именно он, скорее всего, эту должность займет.

Следствие 4 из закона: чем выше уровень иерархии, тем скромнее ее достижения, тем ниже k.

*Следствие 5 (главное) из закона***:** необходимость искусственной, революционной регрессии; наложение системы внешних (социальных) ограничений на иерархию способно повысить k на всех уровнях.

Каковы же выводы?

1. Эффективная модель управления образовательным учреждением требует сочетания пирамидообразной и Т-образной иерархий.

2. Чтобы удержать аппарат управления в состоянии компетентного функционирования, нужно производить профилактику системы (открыть ее), что включает контрактный принцип, конкурсную основу набора, социологические опросы, полный анализ работы, дифференцированная оплата труда и другое.

3. Чтобы иметь противоядие от эволюционной регрессии, нужна система разумных социальных ограничений.

Управленческая деятельность многими авторами признается исследовательской и содержит огромные внутренние резервы, высвобождение которых резко повысит конечные результаты работы. Оргструктура управления состоит из людей, действий и потоков деятельности, необходимых для достижения общей цели, а также предотвращает отклонения и остановки на пути к цели. Результатом всей структуры является продукт деятельности, продукты каждой должности в оргструктуре образуют общий продукт. Именно поэтому должностные обязанности в оргструктуре управления должны быть прописаны продуктно, чтобы их можно было проверить.

3. Процессуальные структуры являются еще более сложным образованием в организации**.** Это наиболее подвижные, динамичные (следовательно, трудноуправляемые) структуры, проявляющиеся через деятельность людей, но имеющие в своей основе определенные объективные закономерности. Процессуальных структур в образовательной организации огромное количество, начиная от структуры каждого учебного занятия и воспитательного мероприятия и кончая структурой педагогического процесса, вбирающего в себя всю жизнедеятельность социально-педагогической системы.

Современная гуманистическая педагогика рассматривает систему «учитель – ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где преподаватель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого обучающегося, заинтересовывает и увлекает, но и сам открыт новому опыту, знанию, постоянно развивается и получает удовлетворение от своего труда. Сегодня в образовании процветают различные инновационные процессы, однако с большой очевидностью мы видим, что все «волны новаторства» способны только «размыть старые постройки», но создать новые – вряд ли. И что стоят всякие новации, если наши обучающиеся вырастают без нравственного стержня.

4. Информационная структура. Она заключает в себе способ связи между функциями по приему, накоплению, хранению и передаче информации в процессе осуществления учебной и воспитательной деятельности. Эта структура определенным образом связывает каналы, по которым распределяется информация между отдельными членами коллектива, его подразделениями, его формальными и неформальными группами. Единая информационная структура образовательной организации тоже достаточно сложна. Она расчленяется на ряд специфических структурных плоскостей в зависимости от качественного своеобразия циркулирующей в них информации. К таким подструктурам можно отнести следующие: управленческо-информационную, социально-информационную и психолого-информационную.

Важнейшим условием управления многоуровневой организацией является четкое и своевременное распределение потоков информации, поступающей извне. Поэтому в любой образовательной организации должен функционировать *информационный центр*, в обязанности которого входит:

– распределение потоков информации внутри образовательной организации;

– отслеживание и предоставление информации о новациях: новых педтехнологиях, методиках преподавания, методах обучения и воспитания;

– тиражирование передового педагогического опыта преподавателей учреждения образования;

– предоставление информации о местах переподготовки и повышения квалификации, демонстрации успеха педработников;

– редактирование и составление документов и деловых бумаг;

– распечатка и размножение материалов;

– выпуск печатного органа образовательной организации и т.д.

Кроме этого, в образовательной организации можно выделить **профессионально-квалификационную** структуру, отражающую распределение членов преподавательского коллектива по различным отраслям знаний, образованию, уровню квалификации. **Социально-психологическая структура** определяет способ связи членов педагогического и ученического коллективов, основанных на принципе симпатии и антипатии. **Общественно-организационная структура** отражает способ связи влияния общественных организаций социально-педагогической системы на педагогический процесс в целом. Специфическая основа, позволяющая выделить ее в отдельную структуру, заключается в том, что она связывает распределение общественных обязанностей между отдельными членами коллектива, различными общественными организациями, функционирующими внутри образовательной организации. В основе этой структуры лежит распределение ролей в деле воспитания учительского и ученического коллективов.

Возможен и третий вариант сечения. Опираясь на работу Э.С. Маркаряна «Вопросы системного рассмотрения культуры и человеческой деятельности» [3], в которой рассматривается элементарный состав общества, можно структуру школы, являющуюся ячейкой общества, рассмотреть, опираясь на принцип сечения, используемый автором при исследовании структуры общества.

Плоскость первая – это структура коллективов, входящих в состав образовательной организации, отвечающая на вопрос: «Кто действует?».

Вторая плоскость. Здесь выделяют структуры участков приложения координированных усилий педагогических коллективов и отдельных личностей, входящих в состав организации. Изучение этих структур позволяет определить, на что направлена деятельность коллектива.

Третья плоскость. Структура этой плоскости отвечает на вопрос: «Как, каким образом осуществляется педагогическая деятельность?». Кузьмина Н.В. [4] выделяет пять основных функциональных компонентов педагогической деятельности:

1. Гностический – исходный и системообразующий, он связан с получением информации обо всех аспектах педагогической деятельности. Гностический компонент педагогической деятельности, кроме умения добывать знания по своему предмету, умения обобщать и анализировать результаты своего труда и опыта других учителей, подразумевает учет в обучении и воспитании возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. Проектировочный – на основе полученной информации осуществляется формулирование и переформулирование педагогических целей и задач, обновление старых и создание новых планов и программ обучения и воспитания. Кроме этого, необходимо проектирование предметно-пространственной среды, способствующей развитию новообразований, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

3. Конструктивный – моделирование, построение плана предстоящего учебного занятия и подготовка к нему. Конструирование предметно-пространственной среды по законам эргономики, дизайна и возрастной цветопсихологии с учетом специфики преподаваемого предмета.

4. Организаторский – реальная исполнительская деятельность педагога по воплощению намеченного плана или программы обучения и воспитания. Организаторский компонент педагогической деятельности обеспечивает воплощение намеченных планов по созданию культуротворческой предметно-образовательной среды.

5. Коммуникативный – взаимоотношения и связи между различными участниками учебного процесса.

Общая структура образовательной организации есть комбинация взаимодействия и взаимосодействия организационных структур. Сложность их выделения и влияния администрации на их совершенствование, сложность «дирижирования связями» состоит в том, что все они смыкаются на уровне человеческого коллектива, накладываются друг на друга, но никогда не сливаются окончательно. При работе со структурами необходимо обращать внимание на системообразующие связи.

Системное же видение объекта управления, кроме всего прочего, заключается в том, чтобы уметь досконально разбираться в структурах частных систем, сформировать у себя «чувство структуры». Без этого управлять невозможно. Действительно, руководителю нередко приходится заниматься разбором положения дел, обстановки в том или ином классе. Но ведь любой класс – это не случайное собрание отдельных индивидуумов, это сложнейшая система. «По существу, – писал С.Т. Шацкий еще на заре становления нашей школы, – он должен был бы рассматриваться как сообщество, живущее и раз оно детское, то и непрерывно растущее. Мы почти и не задумываемся над тем, что оно развивается по некоторым законам, что в нем есть мелкие группировки, имеющие свое значение для целой группы, что там есть вожаки, сменяющие друг друга, что на это детское сообщество легли формирующие влияния среды, быта, материальных условий, окружающих школу» [5, с. 35].

Прежде чем принять управленческое решение по отношению к такой системе, педагогу-администратору необходимо изучить взаимоотношение между ее элементами, т.е. изучить структуру. Или, скажем, решает руководитель образовательной организации добиться коренного перелома в деле повышения качества знаний обучающихся. Сама по себе проблема крайне сложная, решается, пре-

жде всего, через совершенствование качества преподавания, педагогического мастерства преподавателей, индивидуализации обучения, повышения уровня воспитанности обучающихся и т.д.

Видение структуры объекта, которым управляешь, и структур, его составляющих, особенно важно для формирования целостности структур системы, ибо последняя возникает на основе их взаимодействия. Однако целостность не сводится ни к совокупности структур системы, ни к их линейным комбинациям.

Среди социальных систем образовательная организация имеет свои особенные признаки, специфические характеристики, отличающие ее от социально-культурных, социально-экономических, социально-политических и т.д. систем. Деятельность социально-педагогической системы находится в прямой и причинно-следственной связи с социальным заказом общества, которое через многие каналы оказывает влияние на деятельность каждого подразделения этой системы. С другой стороны, социально-педагогическая система является не только испытывающей влияние общества, но и сама влияющая на него. Образовательная организация – это не просто основная форма получения образования, не просто основное звено непрерывного образования, это – организация, где формируется величайшая ценность общества – человек, а, следовательно, она является истоком социального развития, местом воспитания завтрашнего социума, народообразующим началом.

Особенность социально-педагогической системы состоит в том, что, ставя перед собой цель формирования и развития всесторонне развитой и социально зрелой личности, она сама должна быть не только развивающей, но и развивающейся системой, не скованной жесткими связями государственного управления, выполняющая не только общественно-государственный заказ, но и удовлетворяющая потребностям личности. В этой системе особенно важна человекоцентристская направленность всей ее жизнедеятельности.

Особенностью данной системы, требующей высокого уровня скоординированности всей ее деятельности, является также и то, что четкое разграничение сфер деятельности ее отдельных элементов и подсистем не исключает, а, наоборот, предполагает возможность их наложения друг на друга. Эта система, в основу функционирования которой должен быть обязательно заложен *принцип успеха* как по отношению к преподавателю, так и по отношению (это особенно важно) к обучающемуся. Без этого образовательный процесс в большинстве случаев не достигает оптимальных результатов. Добиться этого можно лишь при условии создания обстановки *успешности***.** Путь к ней лежит через решение многих, пока еще, к сожалению, не решенных проблем, в том числе и через процесс формирования высокого уровня целостности образовательной организации как системы.

Отличие данной системы от других социально-педагогических систем состоит в том, что в данной системе ее конечный результат особенно остро зависит от качества деятельности двух фигур: преподавателя и руководителя, от их профессионального мастерства и подготовки, человеческих качеств, любви к детям, от понимания государственной значимости своей профессиональной деятельности.

Трудность достижения оптимального результата функционирования этой системы заключается в том, что он формируется путем усилий множества работников, а, следовательно, может быть достигнут лишь при условии их единого подхода к решению узловых вопросов обучения и воспитания, единства требований педагогов к обучающимся, через укрепление и совершенствование системообразующих связей, общности творческого поиска членов коллектива, создания определенной системы традиций. Иными словами, достичь оптимального, устойчивого результата образовательной организации можно лишь при условии сформированности у нее, как у системы, высокого уровня целостности.

Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. *Человек в управлении обществом*. Москва, 1977.
2. Костяшкин Э.Г. Тенденции развития взаимосвязи школы и среды. *Советская педагогика.* 1982; № 3.
3. Маркарян Э. Вопросы системного рассмотрения культуры и человеческой деятельности. *Исторический материализм как теория социального познания и деятельности.* Москва, 1972.
4. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: ЛГУ, 1970.
5. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы. *Избранные педагогические сочинения.* Москва, 1980; Т. 2.

References

1. Afanas'ev V.G. *Chelovek v upravlenii obschestvom*. Moskva, 1977.
2. Kostyashkin `E.G. Tendencii razvitiya vzaimosvyazi shkoly i sredy. *Sovetskaya pedagogika.* 1982; № 3.
3. Markaryan `E. Voprosy sistemnogo rassmotreniya kul'tury i chelovecheskoj deyatel'nosti. *Istoricheskij materializm kak teoriya social'nogo poznaniya i deyatel'nosti*. Moskva, 1972.
4. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Leningrad: LGU, 1970.
5. Shackij S.T. Shkola dlya detej ili deti dlya shkoly. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva, 1980; T. 2.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-138-140

Khromova A., *postgraduate, Department of Education and Socialization, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: anna.khromova10@gmail.com

THE ROLE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN WORKING WITH YOUNG FAMILIES. The article raises problems of social adaptation of a young family by means of cultural and leisure activities, part of which is non-formal education. The first part of the work analyzes the sources already available and determines the role of non-formal education in the social adaptation of young people. The author proves the importance of non-formal education in the process of adaptation of a young family, defines the role of cultural and leisure activities in this work and highlights the main problems that require further study. The author analyzes the research on working with a young family and its adaptation in society, on the basis of which the conclusion is drawn: this problem has been little studied and requires further research, therefore the proposed article may be of interest to specialists in the field of pedagogy and social work.

Key words: **young family, cultural and leisure activities, non-formal adult education.**

А. Хромова, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: anna.khromova10@gmail.com

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ СЕМЬЯМИ

В статье поднимаются проблемы социальной адаптации молодой семьи средствами культурно-досуговой деятельности, частью которой является неформальное образование. В первой части работы приводится анализ уже имеющихся источников и определяется роль неформального образования в социальной адаптации молодых людей. Автор доказывает важность неформального образования в процессе адаптации молодой семьи, определяет роль культурно-досуговой деятельности в этой работе и выделяет основные проблемы, которые требуют дальнейшего изучения. Автором проведен анализ уже имеющихся исследований по работе с молодой семьей и ее адаптации в социуме, на основании чего делается вывод: данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований, поэтому предложенная статья может быть интересна специалистам в области педагогики и социальной работы.

Ключевые слова: **молодая семья, культурно-досуговая деятельность, неформальное образование взрослых.**

Современное общество ставит множество вопросов перед человеком. Говоря о жизни молодых людей, важно отметить не только роль образования, но и владение необходимыми компетенциями, а также умение быстро адаптироваться к переменам в обществе и способность к непрерывному обучению. Именно такой человек необходим современному обществу, такие качества позволяют молодым людям стать привлекательными в глазах работодателей.

Переход к рыночной экономике продемонстрировал актуальность проблемы качественной профессиональной подготовки не только в системе образова-

ния в целом, но и в системе дополнительного образования, повысил педагогическую значимость адаптации участников педагогического процесса, поскольку от этого зависит не только качество знаний, но и отношение к профессиональному развитию, а также развитию и обучению всех членов семьи. В нашем исследовании предлагается выделить молодую семью как одного из участников педагогического процесса, который требует поддержки, создания особых условий для более качественной работы с молодыми семьями и их адаптации, а также нуждается в создании особой педагогической системы для обучения в системе непрерывного образования, а именно с помощью форм дополнительного образования.

В марте 2000 года на европейском саммите в Лиссабоне была провозглашена «эпоха знаний», которая подразумевает «учение длинною в жизнь» (lifelong learning – LLL), что означает то, что европейские страны взяли путь на непрерывное образование. Данная концепция принята также в ЮНЕСКО и является основной стратегий образования на 2014 – 2021 год. Особое внимание уделяется роли и важности постоянной актуализации знаний, навыков и профессиональных компетенций. Очевидно, что данная стратегия требует не только осмысления и принятия всеми членами общества, но и реформирования имеющейся системы образования и поиска новых средств для ее реализации. В странах создаются Интернет-платформы, информирующие о возможностях образования для различных возрастных категорий и местах проживания, поддерживаются различные социальные проекты, в том числе и те, которые направлены на образование и поощрение образования взрослых, выделяются стипендии на время обучения. Концепция непрерывного образования подразумевает процесс обучения, который не привязан к школе или университету, а также не имеет возрастных ограничений. Это обучение включает в себя самообучение (как с помощью литературы, так и с использованием современных технологий, таких как сеть Интернет, различные приложения или онлайн-курсы); курсы повышения квалификации или курсы «вольных слушателей» в университетах; общение как в профессиональных сообществах (коворкинги или другие сообщества), так и в досуговых центрах; тренинги, путешествия, физическое развитие и спорт.

Согласно Меморандуму непрерывного образования Совета Европы, стратегию непрерывного образования «образование длинною в жизнь» составляют такие виды образовательной деятельности, как формальное, неформальное и информальное образование [1]. Последнее «может включать *учебную деятельность в семье*, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни, и направленность его определяется самостоятельно, семьей или социумом» [2].

Важно отметить, что в данном документе выделены такие формы, как **случайное и несистемное** образование, которые определяется как «различные формы обучения, которые не являются организованными и предполагают коммуникацию, не предназначенную для обучения. Случайное, или несистемное обучение может стать побочным продуктом повседневной деятельности или мероприятий, или коммуникаций, не предназначенных для целенаправленного образования или учебной деятельности. Примерами подобного обучения может быть общение при встрече, радио- и телепередачи, не являющиеся образовательными программами» [2].

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ) впервые нормативно закреплено понятие непрерывного образования [3], которое направлено на создание условий и возможности реализации права каждого человека на непрерывное образование в течение всей жизни.

Непрерывное образование становится приоритетным в современной системе образования, и особое внимание со стороны научного сообщество должно уделяться изучению участников и инструментов непрерывного образования, а также созданию новых форм, систем, которые будут способствовать обеспечению непрерывного образования в стране. Данный закон имеет два вектора реализации:

– вертикальный (образование длиною в жизнь);
– горизонтальный (образование шириною в жизнь).

Первый – «Образование длиною в жизнь» – реализуется как последовательное освоение образовательных уровней. В соответствии со статьей 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации (от 29.12.2012 № 273-ФЗ)» в стране устанавливаются уровни образования [3].

Второй вектор – «образование шириною в жизнь» – реализуется через такие виды образования, как формальное, неформальное, информальное и спонтанное. По данным исследования Высшей школы экономики, несмотря на то, что за последние несколько лет уровень вовлеченности взрослого населения в непрерывное образование несколько увеличивается, всего 17% взрослого населения можно считать участниками образовательного процесса. Этот показатель в 2 раза ниже среднеевропейского уровня – 40,2% [4].

Современное понимание непрерывного образования взрослых позволяет выделить несколько его основных функции: профессиональную, социальную, личностную [5]. *Профессиональная функция* позволяет сформировать необходимые для трудовой деятельности компетенции у взрослого человека. Таким образом, взрослый человек приобретает новые профессиональные возможности, быстро адаптируется к переменам на рынке труда, а также повышает уровень трудовой мобильности. *Социальная функция* является наиболее важной для социальной адаптации взрослого человека к условиям общества. Она позволяет вовлечь и взрослого человека в социальную и экономическую сферу и знакомит с языком, культурой, ценностями и нормами, современными технологиями, формируя грамотность человека в различных сферах жизни: языковой, финансовой, информационной и других. *Личностная функция* позволяет восполнить познавательную потребность человека, обеспечив его интересами, увлечениями (в том числе и спортивными), которые сопровождают повседневную жизнь.

Таким образом, непрерывное образование способствует не только эффективной адаптации взрослого человека к условиям современного общества, но и помогает обеспечить развитие человеческого капитала, что является важным компонентом для развития страны и общества в целом. Прежде чем определить роль неформального образования для молодой семьи, следует также выделить отличительные характеристики формального и неформального образования.

Е.М. Харланова выделяет следующие характеристики формального образования:

– реализуется официальными образовательными организациями, имеющими государственную лицензию (школа, техникум, вуз и др.);
– организуется в соответствии с государственными образовательными стандартами (содержит набор компетенций, необходимых для реализации осваиваемой профессиональной деятельности);
– осуществляется на основе разработанной и прошедшей лицензирование образовательной программы;
– входные требования, заданные нормативными документами, определяют контингент обучающихся;
– жестко структурированы, систематизированы, упорядочены формы и методы;
– реализуется профессиональными педагогами;
– действует внешний иерархический контроль, оценка результата включает промежуточные и итоговые аттестации после освоения программы;
– освоившие программу и успешно сдавшие экзамены получают документ об образовании установленного государственного образца, возникает совокупность законодательно установленных прав [6].

Таким образом, формальное образование позволяет обеспечить фундаментальным образованием довольно широкий круг людей, однако не учитывает индивидуальные способности конкретного участника образовательного процесса, а также упускает индивидуальный запрос обучающегося. Кроме того, образовательные структуры следуют четко прописанному регламенту по приему обучающихся, что, зачастую, сужает круг возможных участников образовательного процесса.

Отличительными особенностями неформального образования выступают:

– целенаправленная организация физическими лицами или организациями, не обязательно являющимися профессиональными педагогами;
– ориентация на реальные образовательные потребности субъектов обучения или групп субъектов;
– отсутствие стандартизированных требований к результатам учебной деятельности;
– обучающиеся определяют входные требования;
– образование вариативно, представляет не связанную систему, а огромную мозаику, различные элементы которой могут не только заменять друг друга, но и вступать в противоречие; характерна гибкость в организации и методах обучения;
– реализуется на основе разработанной примерной программы (следование которой не всегда строго соблюдается) в организованном образовательном процессе;
– формы реализации ориентированы на обучающегося и его активное участие, основаны на опыте, действии, общении и взаимодействии участников;
– демократичный способ оценки результата, самоаттестация, самооценка слушателями на основе значимых для них критериев;
– результатом выступают освоенные участниками компетенции (важные для них, дефицитные);
– не обязательно сопровождается выдачей документов о получении образования, не обеспечивает официального признания повышения образовательного уровня [6]. Выделенные особенности позволяют сделать следующий вывод: неформальное образование не направлено на то, чтобы заложить базовые знания обучающемуся, а способствует актуализации уже полученных ранее знаний, освоению новых, необходимых для жизни компетенций, используя нестандартные, интерактивные, гибкие формы обучения, что делает образовательный процесс привлекательным и возможным для разных возрастных категорий, а также позволяет создать систему взаимодополняющих форм образования.

В нашем исследовании изучается возможность социальной адаптации молодой семьи средствами культурно-досуговой деятельности. Политика поддержки института семьи стала одним из приоритетных направлений современной России. Именно крепкая семья и высокая рождаемость позволяют сохранить культурную идентичность народа, ведь в семье передаются традиции из поколения в поколение, обряды, ценности, обычаи и, конечно же, сохраняется язык.

Цель государственной политики – укрепить институт семьи путем создания условий, способствующих благоприятному развитию и укреплению молодых семей. Политика в отношении семьи – составная часть социальной политики как целенаправленная деятельность государства и других институтов, ориентированная на обеспечение социальной безопасности семьи, её благополучия, укре-

пление и развитие этого важнейшего социального института, создание необходимых условий для его функционирования и успешного выполнения социально значимых функций.

Молодая семья сталкивается со многими трудностями, особенно на начальном этапе своего развития. На сегодняшний день около половины браков заканчиваются разводом, и большая их часть приходится на первые годы жизни в браке, таким образом, большая часть разводов в России приходится на молодые семьи. Это вызвано многими причинами: неудавшейся адаптацией супругов к новой социальной роли, неблагоприятными материальными условиями, отсутствием психологической поддержки и готовности супругов к браку, а также социальными проблемами. Прежде чем изучать социальную адаптацию молодых семей, следует дать определение понятию «молодая семья».

Коряковцева О.А. принимает за молодую семью ту, которая существует в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 30-летнего возраста. Также это семья, состоящая из одного из родителей в возрасте до 30 лет и несовершеннолетнего ребенка [7]. Специфика молодой семьи определяется тем, что она находится в процессе своего становления, характеризующегося интенсивностью развития межличностных отношений, освоением новых социальных ролей каждым членом семьи, а также её социализацией в обществе как самостоятельного социально-экономического субъекта и выполнением в той или иной степени функции социального института.

Одним из способов поддержки молодых семей является создание системы мер, которые создадут благоприятные условия для социальной адаптации молодых семей. Однако встают вопросы о том, о каких семьях пойдет речь (кого?) и к каким социальным условиям (к чему?) необходимо адаптировать молодые семьи? Эти вопросы, определенно, требуют дальнейшего изучения, однако на данном этапе исследования считаем возможным обратить внимание лишь на возможности адаптации молодой семьи средствами культурно-досуговой деятельности, а также на актуальность данной проблемы в науке.

В жизни молодой семьи досуг выполняет важную роль, однако формы досуга могут отличаться в зависимости от вида самой семьи, материального положения, наличия детей, а также других факторов, влияющих на досуговую деятельность. Культурно-досуговая деятельность молодой семьи – это не только отдых (в том числе и эмоциональный), общение, но и возможность выполнения информационно- просветительской функции, которая направлена как на духовное обогащение, так и на самообразовательную деятельность.

Развитие системы досуговой деятельности молодой семьи способствует осуществлению социальной функции, которая позволяет вовлечь взрослого человека в окружающую его социальную жизнь, а также сформировать широкий кругозор в различных областях, что помогает более легкой адаптации как к семейной жизни, так и к меняющимся условиям на рынке труда. Важно отметить, что данная функция считается наиболее важной в решении проблемы адаптации взрослого человека.

Технологии досуговой деятельности для молодой семьи достаточно разнообразны, однако современные исследователи ставят перед собой задачу обеспечить разработку эффективных культурно-досуговых технологий и обеспечить их качественную реализацию. Неформальное образование – одна из таких технологий.

В настоящее время уже имеется некоторый опыт работы с молодой семьей. Существуют центры социальной помощи семье и детям, проводятся региональные форумы молодой семьи, однако этот опыт пока нельзя считать достаточным.

Одна из важных проблем организации досуговой деятельности семьи заключается в том, что сотрудники государственных центров не имеют достаточного опыта для работы с семьями различных типов и, зачастую, обеспечивают работу лишь с так называемыми «проблемными семьями». Данный факт позволяет предположить, что центры социальной помощи работают лишь с проблемами, а не предотвращают их. Более того, такие центры являются малопривлекательными для более благополучных семей, а также для тех семей, которые пока не могут выявить самостоятельно проблемы и обозначить их как «проблемы адаптации».

Также в исследовании мы обратили внимание на то, что основной из особенностей неформального образования является то, что неформальный образовательный процесс организовывают физические лица или организации, не обязательно являющиеся профессиональными педагогами. Таким образом, важно изучить, как обеспечивается образовательный процесс непрофессиональными педагогами и, возможно, требуется создание особой педагогической системы, направленной на помощь педагогам в обеспечении образовательного процесса.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

– культурно-досуговая деятельность выполняет особую роль в молодой семье, может осуществляться с помощью разных форм и выполнять различные функции, одной из которых является познавательная;

– анализ центров социальной помощи семье и детям позволяет предположить, что такие центры работают с уже имеющимися проблемами молодой семьи, а не предотвращают их;

– внедрение технологий неформального образования в центры социальной помощи семьи и детям позволит расширить возможности проведения досуга молодой семьи и, вероятно, сделают такие центры более востребованными и эффективными;

– требуется создание особой педагогической системы, которая должна способствовать более эффективной связи между сотрудниками центров семьи и молодых семей;

– работа с молодой семьей в подобных центрах требует дальнейшего изучения со стороны научного сообщества.

Библиографический список

1. *Меморандум непрерывного образования Европейского союза*. Available at: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html
2. *Международная стандартная классификация образования*. Available at: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-ru.pdf
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174/
4. Охват взрослого населения непрерывным образованием. *Мониторинг экономики образования*. НИУ ВШЭ, 2016. Available at: http: www.memo.hse.ru/ind
5. Золотарева Н.М., Рябко Т.В. О приоритетах государственной политики в развитии непрерывного образования взрослых в Российской Федерации. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-prioritetah-gosudarstvennoy-politiki-v-razvitii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 24.12.2020)
6. Харланова Е.М. *Неформальное образование в социальной работе*: монография. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018.
7. Коряковцева О.А., Рожков М.И. *Комплексная поддержка молодой семьи*: учебно-методическое пособие. Москва, 2008.

References

1. *Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropeĭskogo soyuza*. Available at: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html
2. *Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya*. Available at: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-ru.pdf
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174/
4. Ohvat vzroslogo naseleniya nepreryvnym obrazovaniem. *Monitoring `ekonomiki obrazovaniya*. NIU VSh`E, 2016. Available at: http: www.memo.hse.ru/ind
5. Zolotareva N.M., Ryabko T.V. O prioritetah gosudarstvennoj politiki v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossijskoj Federacii. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-prioritetah-gosudarstvennoy-politiki-v-razvitii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh-v-rossiyskoy-federatsii (data obrascheniya: 24.12.2020)
6. Harlanova E.M. *Neformal'noe obrazovanie v social'noj rabote*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2018.
7. Koryakovceva O.A., Rozhkov M.I. *Kompleksnaya podderzhka molodoj sem'i*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2008.

Статья поступило в редакцию 01.02.21

УДК 615.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-140-143

Shepel S.M., *laboratory assistant of department, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru

POST-INTERNATE SUPPORT OF ORPHAN GRADUATES IN THE PROCESS OF THEIR SOCIALIZATION. The article raises the problem of post-boarding support for graduates of orphanages. The author emphasizes that over the past two decades, graduates of organizations for orphans and children left without parental care have been in the focus of attention of science and practice of social and educational work. It can be noted that the number of orphans is gradually decreasing and an increasing number of orphans are being brought up in families, and orphanages are being reorganized and reorganized their activities. However, the relevance of

the development, testing and implementation of effective methods and technologies that help graduates quickly adapt to the conditions of independent living with the least effort and losses. From here, new models, software developments, ways of introducing effective technologies and methods that help orphans graduates with the least losses to adapt to independent living become relevant.

Key words: **orphan graduates, post-boarding support model.**

С.М. Шепель, *лаборант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье поднимаются проблемы постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений. Автор подчеркивает, что в течение последних двух десятилетий выпускники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находятся в фокусе внимания науки и практики социально-педагогической работы. Можно отметить, что число сирот постепенно сокращается, все большее число детей-сирот воспитываются в семьях, а сиротские учреждения реорганизуются и перестраивают свою деятельность. Однако актуальность разработки, апробирования и внедрения эффективных методик и технологий, помогающих выпускникам быстро, с наименьшими усилиями и потерями адаптироваться к условиям самостоятельного проживания, не снижается. Отсюда приобретают актуальность новые модели, программные разработки, способы внедрения результативных технологий и методик, которые помогают выпускникам-сиротам с наименьшими потерями адаптироваться к самостоятельному проживанию.

Ключевые слова: **выпускники-сироты, модель постинтернатного сопровождения.**

Подготовка выпускников сиротских учреждений к самостоятельной жизни сегодня оказалась очень востребованной, важно не только направлять их в выборе будущей профессии, но и способствовать формированию самостоятельности мышления, инициативы, поисковой активности, ответственности, а также предприимчивости, умения успешного разрешения возникающих проблем.

Многие авторы отмечают, что с выходом из сиротского учреждения выпускники попадают в новые, часто незнакомые им условия, а отсюда – состояние растерянности при решении любой жизненной проблемы, неумение самостоятельно принять решение. Все это приводит к опасным последствиям: неспособность решить социальные проблемы, потеря жилья и работы, попадание в криминогенные сообщества и т.д. Именно эти молодые люди совершают около 20 – 25% всех преступлений или правонарушений.

При исследовании постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений г. Санкт-Петербурга нами обнаружена следующая социальная проблема: после выхода из учреждения образования отдельные выпускники-сироты выпадают из поля зрения социальных служб, потому что последние работают только по факту обращения. Причины необращения выпускников-сирот в социальные службы бывают весьма различные: от недостатка знаний о своих социальных гарантиях и способах их получения и защиты до криминального обмана, махинаций с жильем, манипулирования с накоплениями социальных пособий, в результате чего сироты оказываются на обочине жизни, в нищете, просто на улице.

Слово «сопровождение» комбинируется с различными прилагательными: чаще встречается психолого-педагогическое сопровождение, можно встретить также индивидуальное, системное, социальное, постинтернатное и т.д. Нами изучены работы различных ученых, занимающихся проблемами сопровождения личности. Анализ определений термина показал, что сопровождение рассматривается как система, технология, метод, модель, создание условий и т.д., а также, по мнению А.А. Майера [1], форма разной (психолого-педагогической, социальной, медико-валеологической и т.д.) помощи, результатом которой должна явиться адаптированность субъекта к социуму, будущей жизнедеятельности. Именно это определение взято нами в основу изучения постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений.

Чиркова Т.И. [2] считает, что существует огромное количество моделей сопровождения, и принципиальное их различие – в средствах, путях, направленности приоритетов и т.д., а ожидаемый результат сопровождения – полноценность развития субъекта и успешность воспитательного процесса.

Постинтернатное сопровождение рассматривали следующие ученые: Безюлева Г.В., Бобылева И.А., Данилова З.Г., Исакова Т.В. и Ковальчук И.В., Лактионова С.В., Кривых С.В., Кузина Н.Н., Мартынова В.В., Панова Н.В., Рожкова М.И., Сапожникова Т.Н., Семья Г.В., Федосенко Е.В. и др. Приведенными авторами акцент ставится на важность социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения выпускников сиротских учреждений и организаций в ходе постинтернатной адаптации, подчеркивается индивидуализированный характер данного сопровождения. Постинтернатное сопровождение подразумевает непрерывную опору (которая заранее спланирована), поддерживающую деятельность, направленную на преодоление затруднений и кризисов [3].

В целях эффективного постинтернатного сопровождения выпускников-сирот необходимо понимать сущность и содержание такого сопровождения. В современной социально-педагогической литературе постинтернатное сопровождение выпускников-сирот трактуется сегодня в широком и узком смыслах:

1) в широком смысле оно рассматривается как комплекс мероприятий, реализующихся в межведомственном взаимодействии участников данного сопровождения и направленных на эффективную социально-профессиональную адаптацию выпускника сиротского учреждения, его самореализацию, снижение числа случаев правонарушений и преступлений, совершаемых как самими лицами указанной категории, так и по отношению к ним;

2) в узком смысле оно выступает в качестве деятельности, оказывающей содействие сиротам в получении дальнейшего профессионального образования, а после него – в трудоустройстве, кроме того, в защите и обеспечении реализации прав, которые гарантированы государством (обеспечение жильем, получение пособий), помощь в адаптации в социуме, организация собственного досуга, помощь в обеспечении физического, психического, нравственного и духовного развития, данная помощь осуществляется специалистами служб на основе договора о постинтернатном сопровождении, который заключается между учреждением и выпускником-сиротой.

И.А. Бобылева [4] отмечает основные трудности в организации сопровождения выпускников-сирот, связанные с синдромом «выученной беспомощности», характерным для воспитанников сиротских учреждений. Это, прежде всего, преодоление трудностей в принятии решений, а также ответственности за эти решения, за построение будущего, формирование социальных компетенций для жизненной автономности и независимости поведения, снятие недоверия к миру, преодоление стремления спрятаться за спинами других, изживание потребительского поведения, ожидания разрешения возникших жизненных трудностей кем-то другим и т.д. Решение этих проблем предполагает создание ситуаций успеха, социального развития, в которых сирота проживает и приобретает полноценный жизненный опыт, а педагог передает ему необходимые средства, которые позволяют решить жизненные задачи и актуализируют потенциальные ресурсы сироты.

При совершенствовании работы по организации постинтернатного сопровождения важно изучать результативный опыт, который имеется в регионах. На региональном уровне существуют разные модели постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений. Мы выделили такую классификацию моделей постинтернатного сопровождения (ПС):

– модели ПС на базе сиротских учреждений и организаций;
– модели ПС на базе социозащитных учреждений и организаций;
– модели ПС на базе специализированных учреждений и организаций (например, созданными негосударственными структурами, НКО, фондами и т.д.);
– модели индивидуального сопровождения (кураторство, наставничество).

Сетевое взаимодействие в постинтернатном сопровождении выпускников сиротских учреждений рассматривается многими авторами в качестве объединения и координации действий и усилий различных специалистов в решении проблем выпускников-сирот, организации социального партнерства с различными организациями и учреждениями. Результативное постинтернатное сопровождение выпускников сиротских рассматривается сегодня как приоритетная задача, ибо эффективное постинтернатное сопровождение способствует развитию у выпускников-сирот необходимых социальных компетенций, навыков самостоятельной жизни, способствуя сохранению полученного по государственной гарантии выпускниками-сиротами жилого помещения, закреплению молодых специалистов из сирот на рабочем месте, а также созданию и сохранению семьи.

Моделируя процесс постинтернатного сопровождения с учетом описанного опыта региона, а также обобщив опыт работы службы сопровождения Индустриально-судостроительного профессионального лицея (ИСЛ) г. Санкт-Петербурга, нами предложена следующая обобщенная модель процесса постинтернатного сопровождения выпускников-сирот. На рис. 1 представлена обобщенная модель постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений.

В рамках реализации предложенной модели за 3 месяца до завершения обучения в профессиональном образовательном учреждении на каждого выпускника составляется специально разработанная анкета, которая передается в органы опеки и попечительства, а также в районные службы помощи семье и

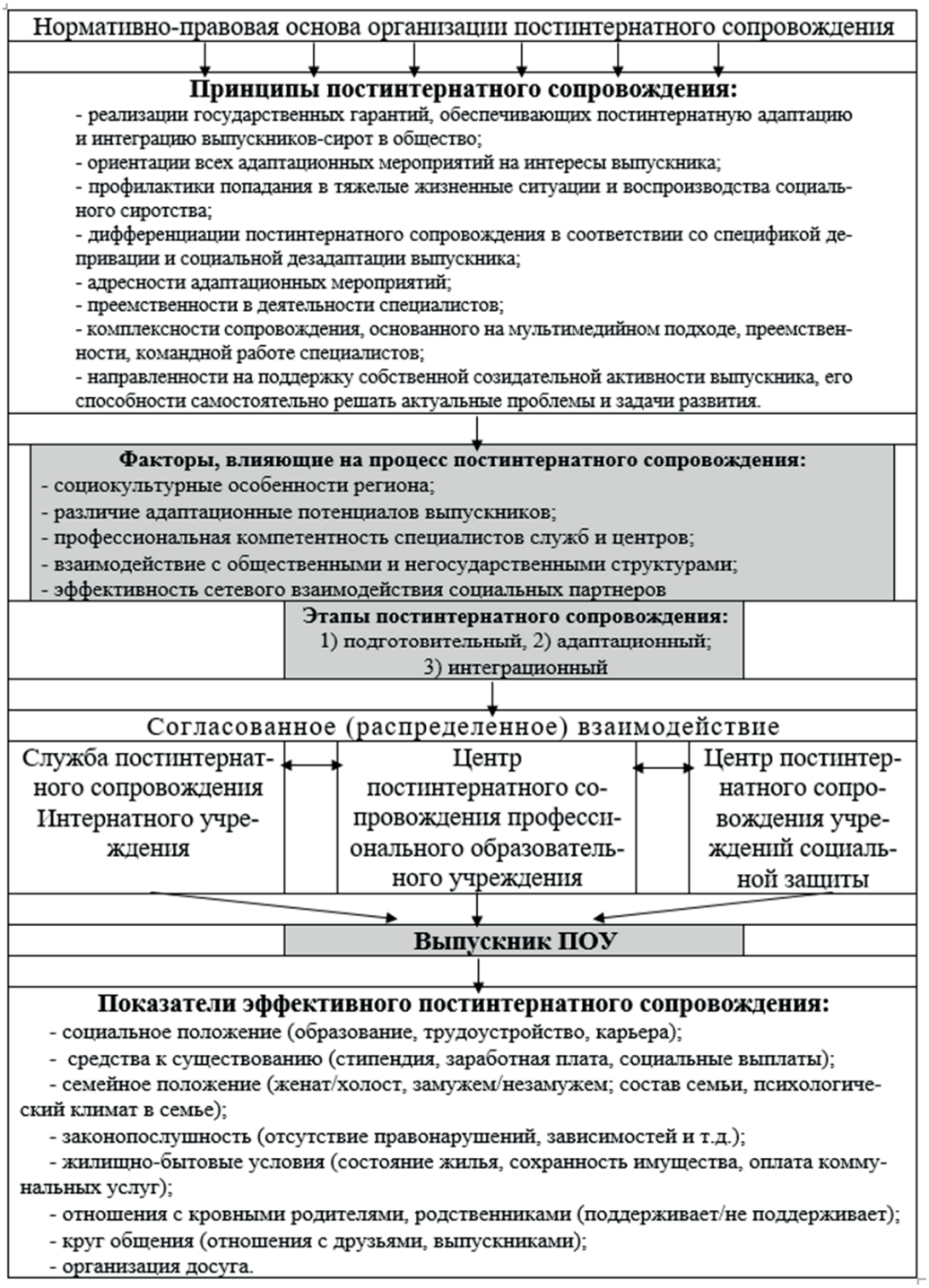


Рис. 1. Обобщенная модель постинтернатного сопровождения выпускников-сирот

детям для оказания своевременной помощи выпускникам-сиротам по месту жительства с учетом решения первоочередных проблем. Данная анкета позволяет социальным службам отслеживать выпускников сиротских учреждений, а в случае их потери найти их.

Предложенная модель постинтернатного сопровождения выпускников-сирот была реализована в ИСЛ Санкт-Петербурга в 2018 – 2020 гг. Показатели оценки эффективности постинтернатного сопровождения (выпуск 2020 года – 56 чел.):

- доля выпускников-получателей услуги, проживающих самостоятельно в собственном жилье, планирующих рационально свой бюджет, соблюдающих бытовую, личную гигиену и владеющие навыками самообслуживания, 42 человека – 75,0%;
- доля выпускников, способных самостоятельно разрешать проблемные ситуации, соблюдающих свои права и обязанности, выбирающих позитивные стили поведения, 28 чел. – 50,0%;
- доля выпускников, адекватно заботящихся о своем жилье, своевременно оплачивающих коммунальные услуги и сохраняющих жилой фонд, 47 чел. – 83,9%;
- доля выпускников, расширивших свою социальную сеть, способных заводить позитивные социальные контакты, способные выстраивать эффективные коммуникации, 40 чел. – 71,4%;
- доля выпускников, у которых нет правонарушений, проблем с употреблением алкоголя, наркотических и психоактивных веществ, 45 чел. – 80,4%.

В качестве вывода можно отметить, что согласно нормативным документам и реальной практики постинтернатное сопровождение рассматривается в качестве технологии взаимодействия различных специалистов социально-педагогической сферы с выпускником сиротского учреждения, которая направлена на оказание ему необходимой помощи в решении сложных жизненных ситуаций, предусматривает актуализацию собственных ресурсов выпускника-сироты в процессе социально-профессиональной адаптации, в подготовке к самостоятельной жизни в социуме, кроме того, содействие в получении дальнейшего образования, при необходимости – помощи в трудоустройстве, создании и сохранении семьи, организации досуга и, что важно, защиту и обеспечение реализации социальных прав и гарантий на жилье, пособия и пенсии и т.д.

Библиографический список

1. Майер А.А. Профессиональное становление педагога в контексте многоуровневого непрерывного образования. *Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного образования:* межвузовский сборник научных статей. Барнаул: БГПУ, 2000: 28 – 40.
2. Чиркова Т.И. О профессиональном сознании своих позиций по отношению к педагогической практике. *Психологическая наука и образование*. 2003; № 2: 44 – 51.
3. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. *Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений:* методические рекомендации. Санкт-Петербург: СПбНИИПиПВО, 2018.
4. Бобылева И.А., Доненко И.Е., Заводилкина О.В. и др. *Постинтернат: конструктор системы сопровождения выпускников.* Москва: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013.

References

1. Majer A.A. Professional'noe stanovlenie pedagoga v kontekste mnogourovnevogo nepreryvnogo obrazovaniya. *Problemy i perspektivy razvitiya professional'noj deyatel'nosti uchitelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej. Barnaul: BGPU, 2000: 28 – 40.
2. Chirkova T.I. O professional'nom soznanii svoih pozicij po otnosheniyu k pedagogicheskoj praktike. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2003; № 2: 44 – 51.
3. Krivyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. *Organizaciya setevogo vzaimodejstviya s social'nymi partnerami s cel'yu social'no-professional'noj adaptacii uchaschihsya-sirot i postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij:* metodicheskie rekomendacii. Sankt-Peterburg: SPbNIIPiPVO, 2018.
4. Bobyleva I.A., Donenko I.E., Zavodilkina O.V. i dr. *Postinternat: konstruktor sistemy soprovozhdeniya vypusknikov.* Moskva: Blagotvoritel'nyj fond social'noj pomoschi detyam «Rasprav' kryl'ya!», 2013.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-143-145

Agalarova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the English language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: agalarova77@mail.ru*
Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology),senior lecturer, Department of the English language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF VIDEO CONTENT IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article deals with the specifics of the formation of intercultural communicative competence in conditions of a language school. The authors present the advantages and effectiveness of using authentic video materials in the development of language, sociolinguistic and socio-cultural components of students' communicative competence. The aim of the study is to determine the didactic value of authentic video materials in the formation of students' communication skills in the conditions of additional education. The scientific novelty lies in the consideration of the features and conditions of the formation of intercultural communicative competence of high school students with the use of video materials, taking into account the conditions of training in institutions of additional education. As a result, it is revealed that the work on the proposed video content contributed not only to the actualization of the necessary language and speech skills, but also to the activation of such types of mental activity of students as memory and attention.

Key words: **intercultural communication competence, foreign language education, additional education, language school, authentic video materials.**

Р.И. Агаларова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: agalarova77@mail.ru*
Р.Н. Абдулаева*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИДЕОКОНТЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях языковой школы. Авторами представлены преимущества и эффективность применения аутентичных видеоматериалов в развитии языковой, социолингвистической и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции учащихся. Целью исследования является определение дидактической ценности аутентичных видеоматериалов в формировании коммуникативных умений учащихся в условиях дополнительного образования. Научная новизна заключается в рассмотрении особенностей и условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников с применением видеоматериалов с учетом условий обучения в учреждениях дополнительного образования. В результате выявлено, что работа над предложенным видеоконтентом способствовала не только актуализации необходимых языковых и речевых навыков, но и активизации таких видов психической деятельности учащихся, как память и внимание.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычное образование, дополнительное образование, языковая школа, аутентичные видеоматериалы.**

Современные условия развития общества меняют подход к образованию в целом и к языковому образованию в частности. Английский язык становится средством международного общения, и свободное владение им является одним из требований к уровню и качеству образования любого специалиста. Несомненно, задачей общеобразовательной школы выступает обеспечение качественного языкового образования, которое гарантирует выпускникам социальную устойчивость и возможность дальнейшего самостоятельного совершенствования иноязычных коммуникативных умений. Данное положение подтверждается и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, в котором относительно дисциплины «Иностранный язык» определены требования сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире [1, с. 3 – 4].

Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» получило детальную разработку в рамках исследований уровней владения иностранным языком, проводимых Советом Европы, и определяется как способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, как умение организовывать речевое общение с учетом его целей, отношений между коммуникантами, а также социальных норм поведения, принятых в изучаемой культуре [2, с. 54].

Наблюдения опытных методистов свидетельствуют о том, что формирование межкультурной компетенции в необходимом объеме в условиях общеобразовательной школы вряд ли возможно в силу объективных причин, в числе которых и отсутствие достаточного количества аудиторных часов по дисциплине английский язык, вследствие чего представляется невозможным в полной мере обеспечить внимание абсолютно каждому ребенку. В данных условиях на помощь традиционному образованию в общеобразовательных школах могут прийти учреждения дополнительного образования, которые будут способствовать реализации целей изучения иностранного языка в полной мере, т.е. формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

Именно взаимопроникновение двух образовательных сфер может обеспечить решение общих проблем педагогов и обучающихся посредством достижения необходимого уровня знаний и умений учащихся и развития их эмоционально-образного мышления путем ознакомления с реалиями народа-носителя иной культуры [3, с. 16].

Учреждения дополнительного образования (УДО), под которыми подразумеваются различные языковые курсы, школы, центры и т.д., ориентированы на обеспечение овладения учащимися языковых навыков и умений. Более того, на них возложена не менее ответственная задача, заключающаяся в организации учебного процесса: устранить пробелы в знаниях, изучить специальную лексику,

подробнее ознакомить с употреблением грамматических конструкций, а также подготовиться к сдаче различных экзаменов на знание иностранного языка.

В системе дополнительного образования положительной стороной языковой подготовки считается сравнительно небольшая комплектность учебных групп. Согласно норме группа состоит из 5 – 10 слушателей, благодаря чему возможна реализация индивидуального подхода в учебном процессе и осваивание обучающимися учебного материала по иностранному языку. Малое количество учащихся в одной группе, во-первых, облегчает работу преподавателя, а именно избавляет от необходимости деления групп на подгруппы; во-вторых, постановка целей обучения и широкий выбор учебно-методического обеспечения курса предполагают проверку уровня языковой подготовки слушателей. Следует отметить, что в целях оптимизации процесса обучения при осуществлении комплектаций групп обычно учитываются как уровень обученности учащихся, так и их возрастные особенности, т.е. их возраст может варьироваться в рамках 1 – 2 классов. Иными словами, учащимися одной группы могут быть ученики 4 – 5, 6 – 7, 8 – 9 классов при условии, что уровень языковой подготовки школьников должен быть одинаковым. Определение содержания учебного процесса осуществляется путем определения исходного уровня владения языком. Несомненным преимуществом овладения иностранным языком в УДО представляются расширенные временные рамки, где изучению иностранного отводится до 6 академических часа в неделю. Ведущим мотивом в изучении английского языка для учащихся учреждений дополнительного образования, в нашем случае языковой школы, является желание получить разговорную практику, расширение запаса разговорной лексики и пополнение социокультурных знаний, а также углубление знаний по разным аспектам языка. Следовательно, преподавателю нужно планировать каждое занятие так, чтобы предоставить возможность обильной устной практики на английском языке для всех учащихся группы. Объектами такого общения могут стать разнообразные творческие устные задания, выполнение которых будет способствовать активизации спонтанной речи учащихся. Для того чтобы отсутствие языковой среды было восполнено, методистами рекомендуются к использованию аутентичных материалов, и в этой связи видеоконтент приобретает всё большую популярность как новый образовательный ресурс, способствующий реализации принципов аутентичности, наглядности, ситуативности, диалогичности учебного процесса. Следует отметить, что процесс обучения с использованием видеоконтента более предпочтителен в условиях дополнительного образования в силу отсутствия строгих временных ограничений и возможности в полной мере учитывать особенности социально-психологического развития старшеклассников (потребность в самореализации, общении, творческом самовыражении, способность к рассуждениям).

Основным преимуществом видеоконтента является предоставление образцов реальной коммуникации. Отличительной чертой обучения с помощью видеоматериалов можно выделить то, что информация, отображаемая в аутентичном видео, часто имеет высокую степень авторитетности и вызывает доверие к такой информации. В аутентичных видео, в частности документального и социального характера, присутствуют проблемы и идеи, актуальные в современном обществе, что существенно снижает возможность искажения поступающей информации. Таким образом, внедрение видеоконтента в учебный процесс существенно повышает мотивацию к обучению, поскольку при просмотре аутентичных видео можно ознакомить школьников с множеством ситуаций, помогающих им понимать, как действовать в аналогичных условиях в реальной жизни [3, с. 64].

Опытно-экспериментальное исследование посредством применения видеоматериалов в обучении английскому языку проводилось на базе УДО «Lingua Plus» г. Махачкалы. В эксперименте принимали участие преимущественно подростки в возрасте от 15 до 17 лет. В результате тщательного анализа ресурсов Интернет и различных УМК в качестве материала, над которым предстояло работать с учащимися, был выбран 7-серийный документальный фильм «The learning English video», размещенный на платформе www.englishclub.com [Englushclub. Available at: https://www.englishclub.com/learning-english-video/]. Выбор был неслучаен, поскольку в сериале рассматриваются ситуации и условия изучения английского языка в разных странах, повествуется о культуре этих стран, о людях, изучающих английский язык в различных условиях, о том, какие причины послужили мотивацией для изучения языка, а также рассматриваются методы и приемы, используемые для его изучения. Так, основываясь на содержании документального фильма, был разработан комплекс упражнений относительно фрагментов отобранного сериала.

В рамках исследования была также разработана анкета с учетом возрастных, культурных и образовательных особенностей анкетируемых, позволяющая оценить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в совокупности таких ее компонентов, как знания, умения и навыки, а также уровень владения языком в различных ситуациях общения. В результате проведенного мониторинга, на котором были задействованы все виды речевой деятельности и проверены различные аспекты языка, например, лексико-грамматическая работа на тему «The importance of learning English in modern world»; учащимся также предоставили аудиотекст на данную тему, а также соответствующие задания с целью проверки уровня сформированных умений.

При подготовке заданий эксперимента учитывался в первую очередь алгоритм работы с аудио- и видеотекстами, и, соответственно, прежде чем приступить к просмотру, учащимся предлагается ряд заданий с целью ознакомления с тематикой просматриваемого видео, своего рода снятие трудностей [4 , с. 190].

Учащиеся готовятся к просмотру видеофильма, действия которого происходят в Нью-Йорке. В то время как слушатели «Сказок из Америки» описывают Нью-Йорк как «большой», «невероятный» и даже временами «одинокий», главный герой использует слова «занятый», «яркий» и «очень мультикультурный». В фильме рассказывается о нескольких учениках из разных слоев общества, включая студентов из Аргентины, Австрии и Южной Кореи.

Предпросмотровый этап

После небольшого вступления учителя и краткой беседы с учениками, он плавно переходит к теме урока и начинает задавать общие вопросы, связанные с Америкой.

Teacher: guys, have you got any interesting information about Spain? Alright, here are some statements for you to discuss, decide, whether they're true on not:

1. America is the largest country in the world.
2. New York is the capital city of the USA.
3. New York was originally called New Amsterdam.
4. The USA celebrates its independence from Britain on 4th July every year.
5. There are 50 states in the USA.

Далее учитель выписывает на доске новые слова и объясняет их.

Teacher: I will write down some new words on the board for you and try to explain the meaning: computer engineering, software, program language, sources, prospective, apply for, to tune, confidence, score, to get a grant, government, intensive course, for instance.

После небольшой дискуссии и выявления правильных ответов учитель настраивает учащихся на просмотр видео.

Просмотровый этап

После ознакомления с лексикой и заданиями учитель мотивирует учащихся на просмотр видео и выполнения задания после него. Перед началом просмотра учитель предоставляет около двух минут на разбор заданий.

Teacher: you are going to watch a video about people who live in New York. The film profiles a handful of learners from diverse backgrounds, including students from Argentina, Austria and South Korea. One of the main massages from the film is that learning English is becoming necessary in many parts of the world.

Exercise 1

Now watch the first part of the film about learning English in the USA. As you watch, fill in the table below.

Таблица 1

Fill in the gaps

Interviewee	Nationality	Occupation	Why is he/she in the USA?
Lee Nitel		Student	For a University course she will start next month in her own country.
Aneta Kaint	Austrian	Student	
A Rum Yang		Student	To feel closer to native speakers
Adrian Petrov	Argentina	Engineer	

Exercise 2

Now watch the rest of the film and complete the following exercises:

Watch the interviewees answering the first question and tick the answers you hear on the list below. Be careful: there are two answers on the list below which are not mentioned in the video!

1. English is useful when speaking with tourists.
2. Computer software programs are in English.
3. English is important when travelling around the world.
4. English is useful for communicating with people from international companies.
5. An English exam certificate is necessary to graduate from universities in many different countries.
6. It's important to have certification in English to prove that you know English.

Watch the interviewees answering the second question and find out who makes the following statements.

1. ……. says that it can be difficult to find the right expression when speaking.
2. ……. says that English grammar is very different from his/her native tongue.
3. ……. says that he/she found listening and speaking a bit hard.
4. ……... says that he/she found English grammar difficult at first.

Постпросмотровый этап

Exercise 3

Discuss the following questions:

1. Have ever studied English in an English-speaking country?
2. How long would you need to stay in an English-speaking country to learn to speak English fluently?

3. Do you agree with Adrian when he says that, if you can study abroad, it's necessary to take English seriously and practice for one or two hours every day?

4. Some of the interviewees recommend watching TV in English – in what ways can this help students to master the English language?

5. What can you do to conquer your fears and gain confidence when speaking English?

6. What did you find most interesting or surprising about the video?

7. If you could go abroad to study, would you choose to go to America? Why/ not?

8. If you want to learn English, is it better to study in an English-speaking country or simply get a job there, for example, in a bar or a shop?

Exercise 4

Imagine you're making a film like "Tales from America". Interview your partner, using the questions below:

1. Would you consider going abroad to learn English? What are the advantages and disadvantages of learning English in an English-speaking country?

2. Why is learning English important for you?

3. What problems do you have learning English?

4. How would living in an English-speaking country, like America, help with these problems?

По выполнении всех упражнений учитель проводит небольшую беседу, задавая вышеупомянутые вопросы, для того, чтобы учащиеся могли свободно выразить свое мнение и мысли по поводу данного утверждения, тем самым проверяя их речевые навыки и умения после просмотра видео. Работа над остальными фрагментами сериала проводилась также с учетом этапов работы с аудиотекстами.

Таким образом, при работе с видеоматериалами учащимся были предложены упражнения разнообразного характера на развитие языковых и речевых умений и социокультурных знаний. В результате работы над сериалом было выявлено, что использование видеоматериалов способствовало развитию различных сторон психической деятельности учащихся и, прежде всего, внимания и памяти. В свою очередь, повышение заинтересованности учащихся не могло не отразиться положительным образом на формировании языковых и речевых умений наряду с развитием межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Поскольку мини-фильмы, представленные в сериале, основной сюжетной линией которого являются условия изучения английского языка в странах Европы, Азии и Южной Америки, косвенно повествуют и о быте, и культуре этих стран, учащиеся с интересом обсуждали и изучали тенденции языкового и культурного развития не только англоязычных стран, но и таких стран, как Китай, Испания, Франция и Бразилия.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ*. Утвержден распоряжением Правительства РФ от 24.04.2015; № 729: 3 – 4.
2. Соколова Н.А. *Педагогика дополнительного образования детей*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Челябинск, 2010.
3. Mirvan X. The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*. 2013; № 4 (13): 63 – 66.
4. Щукин А.Н., Фролова Г.М. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Академия, 2015.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Metodicheskie rekomendacii po organizacii vneurochnoj deyatel'nosti i realizacii dopolnitel'nyh obscheobrazovatel'nyh programm*. Utverzhden rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24.04.2015; № 729: 3 – 4.
2. Sokolova N.A. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Chelyabinsk, 2010.
3. Mirvan X. The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*. 2013; № 4 (13): 63 – 66.
4. Schukin A.N., Frolova G.M. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva: Akademiya, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-145-147

Aksanova E.V., *tutor, Head of Klever Club Center for Alternative Education (Krasnodar, Russia), E-mail: aks.elen@mail.ru*
Jalalova L.E., *teacher of fine arts and additional education, School 1797 Bogorodskaya, teacher of the highest category (Moscow, Russia), E-mail: lola160272@yandex.ru*

THE AUTHORS' DIDACTIC GAME "YOUR HERO" AS A TOOL DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING. In the article, the authors describe scientific approaches to defining the concepts of creativity, convergent and divergent thinking. The research provides a theoretical analysis of the conditions and factors that influence the development of creativity. Using the analysis of the sample programs of basic general education, the directions of work on the development of convergent and divergent thinking of children through play activities are identified. The work presents the content and rules of the authors' didactic game "Your Hero", which allows children to develop their creative thinking, the product of which is its Hero. This game is aimed simultaneously at the development of converged thinking, and creative divergent thinking. The game has variability in the form of different levels of difficulty, which makes it possible to use it for children of different ages and different levels of preparedness.

Key words: **giftedness, creativity, creativity, convergent thinking, divergent thinking, author's individual game.**

Е.В. Аксанова, *тьютор, рук. Центра альтернативного образования «Клевер Клуб», г. Краснодар, E-mail: aks.elen@mail.ru*
Л.Е. Джалалова, *учитель ИЗО и дополнительного образования, ГБОУ «Школа № 1797 Богородская», г. Москва, E-mail: lola160272@yandex.ru*

АВТОРСКАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА «ТВОЙ ГЕРОЙ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье авторы описывают научные подходы к определению понятий креативности, конвергентного и дивергентного мышления. Авторы приводят теоретический анализ условий и факторов, влияющих на развитие креативности. На основе анализа примерных программ основного общего образования выделяют направления работы по развитию конвергентного и дивергентного мышления детей через игровую деятельность. Представлено содержание и правила авторской дидактической игры «Твой герой», которая даёт возможность детям развить своё творческое мышление, продуктом которого является свой герой. Данная игра направлена одновременно на развитие конвергентного мышления и креативного дивергентного мышления. Игра имеет вариативность в виде разных уровней сложности, что дает возможность использовать ее для детей разного возраста и разного уровня подготовленности.

Ключевые слова: **одаренность, креативность, творчество, конвергентное мышление, дивергентное мышление, авторская игра.**

Чтобы быть успешным в быстро меняющемся мире, мало просто иметь знания – нужно иметь нестандартное мышление, проявлять коммуникативность, уметь кооперироваться и применять критическое мышление. Дж. Гилфорд в 1959 году выделил два типа мышления: конвергентное и дивергентное [1]. Отличительной способностью дивергентного мышления является готовность к выдвижению множества в равной степени «правильных» идей относительно одного и того же объекта. Именно дивергентное мышление Дж. Гилфорд считал основой креативности. Конвергентное мышление, являющееся антиподом дивергентного, представляет собой тип мышления, направленный на решение задач с помощью четкого алгоритма действий.

В научном сообществе можно найти более широкие определения креативности в работах таких научных деятелей, как Э. Фромм, В.В. Юрчук, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, Ф. Баррон, Э.П. Торранс и др., раскрывающих различные грани данного феномена. Исходя из тех характеристик креативности, которые были ими выявлены, можно прийти к выводу, что креативность – это способность нестандартно мыслить, выходя за рамки шаблонного мышления, создавая нечто новое и оригинальное. С точки зрения этимологии, само слово «креативность» пришло к нам из английского языка, где create означает «создавать, творить».

Креативность – это один из потенциалов творческой одаренности. Причем можно сказать, что это не только внутренний потенциал человека, а, скорее,

совокупность психических качеств, которые влияют на развитие креативности. К таким качествам можно отнести активность, целеустремленность, решительность, умение отстаивать свою точку зрения, не бояться ошибаться, самоорганизовываться и вести свои проекты, воплощать свои идеи в жизнь, иметь чувство юмора. Продукт креативного мышления оценивается по оригинальности и значению, творческий процесс – по сензитивности (чувственности к проблеме), умению синтезировать, чувствовать сходства и различия, воссозданию недостающих элементов, дивергентности мышления.

Существует несколько направлений изучения креативности:

- изучение креативности как продукта творческой деятельности (Л.С. Выготский, К. Тайлор, Д. Макферсон и др.);
- креативность как творческий процесс (О. Зельц, Е. Спирмен, А. Матейко и др.);
- развитие когнитивного представления о креативности (Дж. Гилфорд, Е.П. Торранс);
- мультифакторный подход к изучению данного феномена.

Основными условиями, влияющими на развитие креативности в детском возрасте, можно считать эмоциональные факторы, которые разделяются на «внутренние» и «внешние». Внутренний фактор – это отношение самого ребенка к выполняемой деятельности. К внешнему фактору, не зависящему от самого субъекта деятельности, можно отнести эмоциональную организацию педагогической ситуации, отношение педагога к ребенку. Эти элементы накладывают отпечаток на процесс и результат творческой деятельности.

Е.П. Торрансом, А. Маслоу, К. Тэнексом и еще рядом ученых были выявлены условия в системе образования, присутствие которых влияет на развитие способности креативно мыслить. Это такие условия, как ситуация незавершенности, отсутствие структуры, открытость, поощрение наличий множества вопросов, стимулирование независимости и ответственности, обобщение, формулирование своих выводов и внимание, интерес к детям со стороны взрослых и сверстников.

Вот ряд условий, способствующих развитию креативности в детском возрасте, который определил Е.П. Торранс:

– ориентации самого ребенка на творческие решения;
– отсутствие преград по отношению к инициативе самого ребенка;
– поощрение творческих продуктов;
– осознание ребенком ценности своих творческих черт личности;
– развитие внимания ко всем проявлениям и свойствам окружающей среды;
– полилингвистический опыт.

Важнейшим условием для реализации творческого потенциала является также позитивный настрой «Я-концепции».

Опыт обучения некоторым способам креативного самовыражения выявляет существенный рост креативности, а также таких личных качеств, как независимость, открытость новому, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве [2; 3].

Хочется заметить, что важны оба вида мышления: и конвергентное, и дивергентное. Каждое из них выполняет свои функции и служит для определенных целей и задач. Конвергентное идет логическим путем, а дивергентное – достраиванием отсутствующих данных [1].

Проанализировав реестр примерных программ основного общего образования, можно сделать вывод, что в подавляющем большинстве их содержание рассчитано на конвергентное мышление, необходимо, чтоб дети в понятной для них игровой форме развивали также дивергентное мышление. Это поможет ребенку в дальнейшей жизни мыслить нестандартно и избегать шаблонных, нетипичных решений, быть более гибким. Прекрасным средством развития дивергентного мышления может стать игровая деятельность.

В исследованиях Е.А. Сергиенко, связанных с ранним когнитивным развитием детей, представлены генетико-средовые детерминанты когнитивного развития, в частности зависимость развития творческого потенциала и личностных качеств детей от условий среды [4]. Опираясь на данные исследований, возникают вопросы: как создать в образовательной среде условия, направленные на гармоничное, целостное развития личности ребенка? Как помочь ребенку раскрыть его творческий потенциала, развивать креативность мышления?

Одним из важнейших условий является необходимость соотношения учебной деятельности с игровой. А.С. Макаренко говорил: «У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять, надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь – это игра» [5]. Проблемой исследования детской игры занимались А.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ф.И. Фрадкина, Л.И. Божович, Л.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.Н. Скаткин и др. Они изучали сущность и значение дидактических игр, ими были разработаны их виды и структура.

В отличие от учебных занятий в дидактической игре учебные и познавательные задачи ставятся не прямо, а косвенно, и для ребенка на первое место выходит не непосредственно результат, а сам процесс [6].

Согласно К. Гроссу, основной смысл игровой деятельности ребенка переход от унаследованной природы человека к приобретаемой. Основным мотивом становится естественное стремление ребенка играть, выполнять определенные игровые действия. Д.Б. Эльконин в своих исследованиях делает акцент на социальное содержание игры, связанное с общением и взаимодействием участников игры друг с другом; именно в игре определяются отношения ребенка с окружающим миром.

Таким образом, мы предлагаем создавать вокруг детей среду, развивающую и конвергентное мышление, и креативное дивергентное мышление через игры, игровую деятельность.

Нами была создана дидактическая игра «Твой герой» (рис. 1), которая дает возможность детям развить свое творческое мышление, продуктом которого является свой герой.



Рис. 1. Концептуальная основа содержания авторской дидактической игры «Твой герой»

Данная игра была апробирована с учащимися Центра альтернативного образования «Клевер Клуб» г. Краснодара, а также в школе ГБОУ «Школа № 1797 Богородская г. Москвы.

Первым этапом игры является создание рисунка своего героя при помощи шаблонов-карт и 3-х кубиков разного содержания. Действуя по шаблонам, представленным на ряде тематических карт, ребенок создает портрет героя, развивая тем самым конвергентное мышление. Для усложнения задачи некоторые изображения ячеек карт-шаблонов были заменены на слова, что способствует постепенному развитию дивергентного мышления (рис. 2).



Рис. 2. Бланки для авторской дидактической игры «Твой герой»

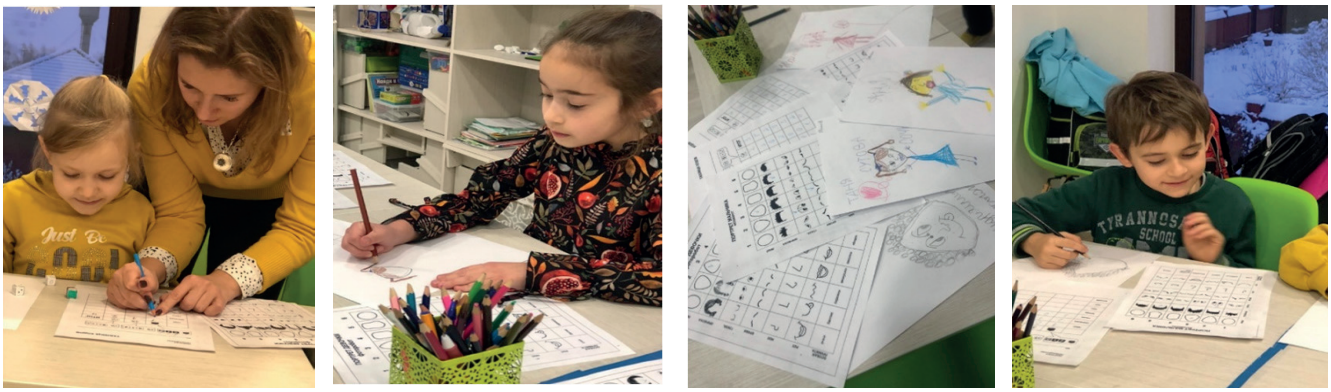


Рис. 3. Процесс игры детей младшего школьного возраста в дидактическую игру «Твой герой»

Второй этап игры дает возможность ребенку в полной мере развить дивергентное мышление. Вытягивая случайным образом необходимые слова из стопок, сгруппированных по принципу частей речи (существительное, глагол, прилагательное, числительное и т.д.), перед ребенком стоит задача придумать рассказ о получившемся герое, используя все выбранные им слова. На данном этапе игры он имеет возможность развить также свои речевые навыки.

Игра имеет вариативность в виде разных уровней сложности, что дает возможность использовать ее для детей разного возраста и разного уровня подготовленности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим высокие развивающие показатели данной игры. Это даёт нам возможность для её широкого использования в учреждениях как основного, так и дополнительного образования с учащимися разных возрастов, но, прежде всего, конечно, с детьми младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Гилфорд Д.П. *Природа человеческого интеллекта*. Москва: Прогресс, 1971.
2. Барышева Т.А. *Психология творчества*. Москва: Юрайт, 2020.
3. Боровинская Д.Н. К вопросу о классификации теорий креативности. *Вестник Томского государственного университета*. 2014; № 385: 50 – 56.
4. *Сергиенко* Е.А. *Раннее когнитивное развитие*: *Новый взгляд*. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
5. Макаренко А.С. *Проблемы школьного советского воспитания*. Сочинение. Москва, 1958; Т. 5.
6. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса:* материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020: 80 – 85.

References

1. Gilford D.P. *Priroda chelovecheskogo intellekta*. Moskva: Progress, 1971.
2. Barysheva T.A. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Yurajt, 2020.
3. Borovinskaya D.N. K voprosu o klassifikacii teorij kreativnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 385: 50 – 56.
4. Sergienko E.A. *Rannee kognitivnoe razvitie: Novyj vzglyad*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
5. Makarenko A.S. *Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitaniya*. Sochinenie. Moskva, 1958; T. 5.
6. Caplina O.V. Igrovye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Rebenok v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve megapolisa:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 25-letiyu MGPU. 2020: 80 – 85.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-147-150

Lozovsky A.M., *senior lecturer, Department of Jazz and Popular Music, Prokofiev Donetsk State Academy of Musica (Donetsk), E-mail: lozovskiy_jazz@mail.ru*

PROFESSIONAL EDUCATION FOR JAZZ STUDENTS: SOME ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF JAZZ IMPROVISATION. The article considers some theoretical and historical aspects of improvisation, its being an integral part of teaching jazz to students. Style characteristics of improvisation in arts are viewed, as well as the one distinctive for jazz improvisation in the artistic context integration. The jazz improvisation criteria are generalized. It is stressed that improvised music statements are expressed in the forms of dialogue and monologue, and improvisation needs creative thinking to be embodied in relevant musical narrative. The phenomena is analyzed from the point of view of music vocabulary, aesthetics-related psychology, communication. Much attention is given to an interactive approach to improvisation and composition. The article argues that despite the fact that jazz education in Russia traditionally tends to mostly focus on improvisation practice, it should integrate more theoretical and historical aspects, which will help students develop their skills more mindfully and better understand jazz music-related space-time continuum.

Key words: **jazz education, performance, theory and history, improvisation, classification, context integration, musical language, communication, interactivity, interconnection, composer, performer, coauthor, feedback, value.**

А.М. Лозовский, *доц., Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкая государственная музыкальная академия имени С.С. Прокофьева», г. Донецк, E-mail: lozovskiy_jazz@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЖАЗОВОГО МУЗЫКАНТА: О НЕКОТОРЫХ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ РЕАЛИЯХ ДЖАЗА

В статье речь идет о необходимости уделения особого внимания теоретической составляющей при обучении студентов джазовых отделений искусству импровизации, являющейся основным компонентом творческой структуры джаза. Рассматриваются стилевые особенности импровизационных проявлений в искусстве, обобщаются их критерии, выделяются отличительные черты джазовой импровизации в интегрированном художественном контексте. Подчеркивается, что данный феномен предполагает диалогичность и монологичность художественного высказывания, творческое мышление, подкрепленное обоснованным воплощением музыкального нарратива. Импровизация анализируется с музыкально-лексической, эстетико-психологической, коммуникативной точек зрения, а также в русле интерактивности импровизационных и композиционных принципов.

Ключевые слова: **джазовое обучение, исполнительство, теория и история, импровизация, классификация, интегрированный контекст, музыкальный язык, коммуникация, интерактивность, взаимосвязь, композитор, исполнитель, ценность.**

В отечественном джазовом образовании акцент традиционно делается на исполнительскую практику, нередко оставляя «за бортом» теоретическую составляющую обучения студентов. Однако теоретические вопросы, связанные с содержанием понятия джазовой импровизации, представляют для будущих исполнителей не меньшую значимость: академические знания о сущностных характеристиках данного феномена, природе импровизационных процессов позволят им более осознанно развивать опыт джазового музицирования, глубже понимать пространственно-временной модус импровизационного бытия. Материалы, содержащиеся в данной статье, могут быть использованы для курсов по джазовой импровизации, лекций по истории джаза, спецкурсов по эстрадно-джазовому музицированию, теории и истории эстрадного исполнительства [1 – 11]

Импровизационная природа прочно укоренилось в онтогенезе джаза, однако именно импровизационные особенности сближают джаз со многими художественными явлениями, выходящими далеко за исторические границы и эстетические пределы этого сравнительно молодого жанра мировой музыкальной культуры. Рассмотрим группы критериев импровизации, различных по степени обобщённости, – универсальные и индивидуальные. Первый из группы универсальных критериев образует сущностные характеристики импровизации как вида художественного творчества, этимологически заложенные в латинском «*inprovisus*» (непредвиденное, неподготовленное действие). Какие бы языковые формы подобное действие ни воплощало – язык поэтической рифмы, пластического движения или музыкального звучания, оно сохраняет несколько устойчивых характеристик: (1) спонтанность исполнительского процесса, (2) его развёрнутость во времени, (3) коммуникация исполнителя как создателя новой реальности с реципиентом (зрителем, читателем, слушателем), (4) культивирование в художественном воображении принципа игры в тех её формах, которые заранее не предустановлены точно зафиксированной режиссурой, сценарием, драматургией, пластическим жестом, рифмой или нотным текстом звукового ряда, и как следствие – возникающая при этом (5) свобода художественного самовыражения и (6) одномоментность, сиюминутность акта восприятия.

Опираясь на упомянутые характеристики, А.Н. Баташев в своей систематизации музыкальных жанров подчеркивает импровизационное искусство, подразумевая под ним «вид временного искусства, содержание которого выражается самим процессом художественной деятельности» [3, с. 82]. Эти же характеристики присутствуют в содержательном объеме других определений данного понятия, концептуально выстраивая научное определение импровизации как встречающийся в ряде искусств «особый вид художественного творчества, при котором произведение создаётся непосредственно в процессе исполнения» [11, с. 508]; импровизация как своеобразная «форма продуктивной художественной деятельности, главным «инструментом» которой является творческое мышление» [5, с. 8]; импровизация как «метод творчества (в музыке и других видах искусств), который предполагает создание произведения в процессе свободного фантазирования, экспромтом» [6, с. 167].

Другой всесторонний критерий формируют имманентно-музыкальные параметры явления импровизации в искусстве. Определим некоторые ступени, способствующие умозаключению о музыкальной импровизации, – феномене, выражающем сущность «импровизационности как особого внутреннего качества музыки», созданного на «эффекте подчёркнутой непосредственности высказывания, склонности к ярко выраженной ненормативной структуре» [4, с. 6]: а) на концептуальной поверхности сутью импровизационного «утверждения» (как и музыки вообще) является музыкальная интонация; б) на языковом уровне сохраняются сформированные формы музыкального мышления, варьирование обоснованного музыкального участка мелодических попевок, ритмов, фактурного орнамента; в) на эстетической ступени наблюдается обоснованность координации импровизационного процесса с категориями уникального, неподражаемого мышления, чувственно-воспринимаемого и импульсивно выражаемого; г) на креативно-творческом уровне фиксируется высокая степень активности импровизации как способа проявления творческой фантазии; д) на психологическом уровне на передний план выдвигается интуитивное начало (что отнюдь не исключает рационального, логически постигаемого) и диффузность образных ассоциаций; е) на исполнительском уровне особое внимание уделяется виртуозному качеству преподнесения; очевидно, преобладают моторные импульсы, выдерживается избранный тип фактуры; ж) на культурологическом уровне выдвигаются оба главных типа импровизационности, присущие «культурам тождества» и «культурам различия».

В связи с последним из перечисленных уровней уместно сослаться на положение С.Н. Бирюкова [4, с. 33], исходя из которого музыкальными «культурами сходства» выработан тип «вариабельной каноничности» импровизации с доминирующим синкретизмом коллективного творчества над индивидуальным началом, преобладанием особенностей варьированного рефрена без конкретной метроритмической или гармонической пульсации (фольклор, устно-профессиональное творчество древнего мира, византийская гимнография, русский знаменный распев, григорианские песнопения европейского средневековья), а «культурами различия» преподнесён вид «свободной вариантности» импровизации с возросшим индивидуализмом субъективного обоснования, эмоциональной импульсивностью, культивированием игры воображения (клавирная и органная музыка эпохи Возрождения, барочное инструментальное музицирование «Золотого века» импровизации; феномен поэмности в романтической музыкальной культуре; мощный всплеск импровизационности в музыке XX века, в его академических и неакадемических областях).

Третий универсальный критерий составляют постигающе-обучающие референции сущности импровизации, что предусматривает креативно-творческий потенциал исполнителя и становится дидактической основой, методом подготовки и способом развития представителей творческих профессий (импровизационные методы музыкального воспитания К. Орфа, сходные идеи Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского).

Импровизация, будучи основным компонентом творческой структуры джаза, испытывает нехватку во всеобъемлющей специализированной характеристике. Обратимся ко второй, обособленной группе критериев, несущие оригинальные, свойственные джазу определения музыкальной импровизации.

Первый критерий – музыкально-лексические определения джазовой импровизации, соединяющие довольно обоснованные идиоматические сферы метаязыка джаза, что проявляется в его импровизационном начале (свинг; джазовая фразировка, связанная с биоритмами, импульсами и акцентами человеческой речи, речевого интонирования, унаследованного через этнические слои афроамериканского фольклора; фоническая приближённость инструментального тембра к вокальному голосу (скэт-вокал); ритмическая нерегулярность и перекрёстный ритм; специфические ладогармонические модели). Основываясь на этих в полной мере прочных лингвистических компонентах, Е.С. Барбан выводит свою формулировку джаза: «Джаз – разновидность полностью или частично импровизированной музыки; её фразировка и тембрально-сонористические особенности, проистекая из традиции афроамериканской музыкальной культуры, обладают ярко выраженной биоритмической и вокализированной природой и особой экспрессивностью, в основе которой лежит свинг» [2, с. 113].

Второй критерий формирует эстетико-психологические референции видения джазовой импровизации, сформированной на неосуществимости объяснения ни этнической близостью, ни идентичностью социально-культурной среды существования и совершенствования. Эта основа, обнаруживающая причины масштабного неуправлемо-продвигающегося внезапного «импровизационного взрыва», базируется на созвучном многим людям XX в. поиске общедоступных форм погружения в лоно интуитивного, подсознательного, ритуально-действенного, язычески-племенного. Воссоздавая на новой почве древнейшие архетипы спонтанного музицирования, искусство джазовой импровизации становится своеобразным ответом на запросы обновленного менталитета XX в. с присущей для нашей эпохи склонностью к осмысленному общению на доступном большинству межнациональном, универсальном музыкальном языке. Данная мотивация является фундаментом для выделения очередного критерия джазовой импровизации в соответствии с тем, что нынешний феномен исследуется как «разновидность коммуникативной ситуации <…> акт исполнения и восприятия» [1, с. 163].

Третий критерий охватывает эстетико-коммуникативные характеристики. Некоторые из них связаны с выражающими значения свойствами джаза как коммуникативной музыки; его театральностью, диалогичностью, направленностью на слушателя. Другие – с типами общения, создающимися среди исполнителей, и течением креативного диалога между композитором и исполнителем. Распределим референтивно-стилевые параметры на два вида: парадигматические и синтагматические.

Парадигматические референтивно-стилевые параметры созданы на основательных образцах эстетической взаимосвязи, что воздействует на основные черты рецепции джазовой импровизации. Эти разнообразия извлекаются из пяти главных образцов эстетической референтивности, изложенных в положении А.Э. Соловьева [10, с. 47 – 48]: а) классически-рассудительная парадигма стилевой взаимосвязи, где установленные нормы эстетического взаимоотношения исполнителей и слушателей не входят в диссонанс с обычной художественной действительностью и по причине такого консенсуса предоставляют сообразность рецепции импровизируемой музыки многочисленными слушателями (классический джаз «эры свинга»); б) общепринятая модель художественных контактов, построенная на подготовительном консенсусе (соглашении) импровизаторов и слушателей о возможной категории инвенторства, поиска, фантазии, тонких изысканий импровизаторов в разработке индивидуальной художественной осязаемости, не прерывающей нормы эстетического ощущения сведущих компетентных слушателей (инновации в стиле би-боп); в) классически-реалистическая парадигма стилевой взаимосвязи, где импровизатор оказывается могущественным творцом эстетической субстанции, создавая «культ солиста», независимо провозглашая свою реконструкцию исполнительских способов, согласно которым джазовая импровизация выходит за рамки установленных вербальных правил и ограничивает область слушателей до немногих избранных поклонников; г) кардинально-независимая парадигма стилевой взаимосвязи, созданная на концепции союзов партнёров коммуникации эстетической базы созидательного скептицизма, кардинального противопоставления энергичного творческого несогласия, антитеза определённым нормам, воплощающим концепцию ничем не ограниченной самореализации (совместная импровизация фри-джаза); д) кардинально-редкостная парадигма стилевой взаимосвязи, пренебрегающая основаниям интерактивности, и формирующая противоречивое искусство несообразности, утратившая необходимость в эстетическом воздействии.

Синтагматические эстетико-коммуникативные параметры созданы на подвижных контактах партнеров (исполнитель – исполнитель, исполнитель –

композитор). Определим варианты эстетико-коммуникативных параметров имеющегося вида: а) подвижно-субординационная, извлекаемая из положения координации членов импровизационного процесса, их подвижной иерархии (артист – лидер, базовый ансамбль, состав «работающих на него» исполнителей – сублидеров; респонсорное солирование создает беглый ритм смены лидера и имиджевый передел функций между музыкантами); такое разнообразие референтивных ситуаций популярно во многих ансамблях традиционного джаза; б) равноценно-отстранённая, извлекаемая из основы нивелированности, пренебрегания взглядов лидера импровизационного развития, «самоснижения лидера» [10, с. 50]; наблюдается довольно эпизодически, к примеру, в трио Б. Эванса, во фри-джазе – на каждом шагу, в виде коллективной импровизации без солиста; в) подвижно-эклектическая, выводимая из представления замещения приоритетов в диалоге композитор – исполнитель и допускающая ряд степеней рассредоточивания творческих функций: целостность индивидуального начала (когда солист исполняет «свое» произведение); разграниченность соавторского диалога (когда солист в сиюминутном творчестве трактует, поясняет «чужое» произведение); разграниченность совместного созидательства (по договоренности сотрудничества исполнителей джаз-бенда в импровизации на авторское сочинение или джазовый стандарт); распределённость совместного авторства (раскованная импровизация без конкретной тонально-узнаваемой стандартной основы).

Один из многочисленных признанных объяснений импровизационной природы джаза из-за его референтивной функциональности, а именно: «Джаз – это музыка общения» [10, с. 45], обосновывает содержание референтивной роли и консолидирует референтивные параметры импровизации в положении существенных её критериев. «Импровизация – процесс музицирования, в котором функции композитора и исполнителя слиты воедино в искусстве музыкального импровизатора», – такое определение дается в кратком словаре джазовых терминов [9, с. 579]. Состояние креативного диалога как модели контакта содержит к тому же одну значительную черту для импровизационного развития: это диалог между исполнителем (импровизатором) и произведением (композицией). Исследуем основной угол зрения, выявленный в качестве очередного обособленного критерия джазовой импровизации.

Четвертый критерий – природа интерактивности импровизационных и композиционных принципов. Виды этой интерактивности обусловлены противоречивой путаницей двух парадигм музыкально-творческой активности: спонтанно-импровизационной, выражающей «естественно-органический порыв энергии, идущей из глубин человеческой природы», и преднамеренно-композиционной (то есть структурно предустановленной, мнемонически осуществляющейся), воплощающей «духовное стремление придать ему [импровизационному началу] идущий свыше строй, закон и порядок» [7, с. 126]. Первая форма музыкально-креативной деятельности в джазе выражается в основном в устной диалогической связи, вторая – в приоритетно-эпистолярном наследии.

Согласно А.Н. Баташеву, «джаз – устная культура эпохи грамзаписи, и в нем возникли три специфических жанра – мусический, концертно-эстрадный и студийный» [3, с. 93]: мусический жанр определяет формы, составленные на основании соревновательного диалога среди исполнителей без притязаний на завершенность в композиционных построениях (в джазовом исполнительстве называемые джем-сешн); концертно-эстрадный жанр создан на концертно-презентованных формах импровизации, однако различия его с академически традиционным концертом состоит в том, что выступление музыканта-импровизатора предполагает спонтанное побуждение исполнителя в контексте единой драматургической концепции творения и в такой же степени неожиданное воздействие слушателя; студийный жанр составляет импровизации, подлинное творение которых утрачено из-за естественной коммуникации со слушателем, но он мысленно ориентирован на аудиторию, следовательно, в окончательной редакции исполнительство на аудиозаписи доведено до перфекционизма как в отношении музыкальной драматургии и формы, так и обособленных компонентов джазовой музыки.

Развитие взаимодействия противоречий «импровизации – композиции» обнаруживается обособленно и обусловливается отдельным определённым примером или виртуальным домыслом, или доминированием одной составляющей над другой. Определим два вида интерактивности импровизационного и композиционного принципа в джазе. Первый – противопоставленный (противоречивый) вид интерактивности, сформированный на убедительно изображённой разделённости импровизационного и композиционного принципов, что очевидно в раннем джазе, художественно-эпохальный месседж которого содержался в демонстрировании этнических (устных) языковых методов «ориентальной» экспрессивности в обрамлениях европейских (эпистолярных) наследий. Нынешний вид интерактивности закономерно возник на первой стадии создания джаза, когда в европейской музыкальной культуре (единственной письменной культуре в мире) «импровизаторские привычки неуклонно изживались <...> Не только к импровизации, но даже незначительному исполнительскому отступлению от нормы в употреблении нотного текста композиторы на рубеже XIX – XX вв. относились особенно недоброжелательно» [8, с. 4 – 5], но наперекор этому музыкальные этносы культур неевропейской традиции все также удерживали устно-импровизационное естество креативности. В цивилизованно-эпохальной традиции исключительно доходчиво дифференцируются два вида музыкальной интерактивности в соответствии с теорией Л. Переверзева [7, с. 129]: диалогический (с вербальным видом посыла сведений, что приводит к модификации импровизационного принципа над композиционным), и монологический (с эпистолярным видом распространения материала, что ведет к альтернативному типу приоритетов). Непосредственно джаз становится очевидным противопоставлением второму виду музыкальной коммуникации, создавая эстетику неопределённой сиюминутной импровизационности. К примеру, на отчётливо выделенном сопоставлении имманентной непринуждённости импровизации и видимой (составляющей) установленности сочетаемой модели основывается неповторимость блюза, двойственного по своему естеству.

Другой вид интерактивности импровизационной и композиционной основ джаза – динамичный (диалектичный) – приобретает актуальность в более поздний период становления джаза. Большая часть моделей аналогичного вида пребывают к нам не только в вербальной (звуковой), но и в эпистолярной форме (в нотных расшифрованных переложениях исполнительских импровизаций и изложениях созданных опусов). Этот вид интерактивности импровизационного и композиционного основ соотносится в одном случае с упрочением «детерминированных» положений джазового творения, где импровизация представлена заблаговременно запроектированным разделом модели, в другом – с всё также главенствующей функцией исполнителя и основой на обособленно-совместном методе музицирования, нацеленным на опус намеренно созданного авторского сочинения (тогда основой импровизационной реконструкции выступает варьирование компонентов музыкального языка), либо независимым от нее.

В глобальной инновационной традиции интеграция «композиторского» и «исполнительского» сословий в джазовой импровизации, как нам видится, не будет столь популярна, будучи доступной лишь подлинно талантливым джазменам. На основе вышеизложенного необходимо принимать во внимание, что водораздел посреди всяких типологических показателей, в сущности, разрушен, «в чистом типологическом виде» явления раскрываются весьма редко, чаще сочетаются, перемещаются. Тем не менее как таковой образ общения импровизационной и композиционной основы является исключительно характерным для джазовой импровизации и для джаза вообще.

Некоторые исследователи рассматривают джаз как «род фольклорно-профессиональной, авторско-исполнительской, устно-письменной, композиторско-импровизаторской практики» [7, с. 129]. Неповторимость джаза в данном аспекте заключается в том, что «за несколько десятилетий своей истории, подробно документированной в звукозаписи, джаз воспроизвел (разумеется, в редуцированной форме) примерно те же «стадиальные» этапы развития отношений между устно-импровизационным и письменно-композиционным началами творчества, которые историки европейской музыки выделяют на протяжении тысячи лет её художественной эволюции» [7, с. 127]. Тем не менее, непосредственно джазовая импровизация в большей степени отчётливее и драматичнее любой прочей сферы сиюминутного музыкального творчества высвечивает достаточно чувствительные ступени интерактивности этих основ.

Последний из обособленных критериев джазовой импровизации формулирует интерактивность обоих типов структур, заложенных на дефинициях эстетики тождества и эстетики противопоставления [1], основывающемуся на положении перформативной системы взглядов Ю. Лотмана. Смысл концепции распространяется на джазовую импровизацию и включает несколько точек зрения: а) эстетика единства ощущается как свидетельство отождествления известному джазовому стандарту, как свидетельство приверженности исполнительскому стилю авторитетного фронтмена сложившемуся стилю, как творческая константа новоорлеанского стиля джаза; в то же время эстетикой сходства предполагается беспредельная раскованность вариантной разновидности стиля, что не задевает основы конструкции (традиционный джаз, мейнстрим); б) эстетика антитезы предусматривает обособленное отклонение от традиционной стилистики конкретного устремления, отступления исполнителя от традиционного джазового бита, квадрата, принятых свинговых стандартов (джазовый авангард).

Таким образом, представленная классификация импровизационных реалий в соответствии с общезначимыми и обособленными критериями позволяют комплексно рассматривать вопросы джазовой импровизации в объёмах разностилевых импровизационных явлений художественного творчества, изучать культурно-исторические, эстетико-коммуникативные соотношения, специфику речевого своеобразия джаза.

Библиографический список

1. Барбан Е.С. Джазовая импровизация (к проблеме построения теории). *Советский джаз: Проблемы. События. Мастера*. Москва, 1987: 162 – 183.
2. Барбан Е.С. Эстетические границы джаза. *Советский джаз: Проблемы. События. Мастера*. Москва, 1987: 96 – 113.
3. Баташев А.Н. Искусство джаза в музыкальной культуре. *Советский джаз: Проблемы. События. Мастера*. Москва, 1987: 80 – 95.
4. Бирюков С.Н. *Импровизация в музыке и ее стилевые типы*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва, 1981.
5. Никитин А.А. *Импровизация как метод обучения начинающих пианистов*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Вильнюс, 1981.
6. Откидач В. *Музична естрада: Словник*. Харків: Харківський обласний центр народної творчості, видавець І. Якубенко, 2004.

7. Переверзев Л.Б. Импровизация versus композиция: вокально-инструментальные архетипы и культурный дуализм джаза. *Музыкальная академия*. Москва, 1998; № 1: 125 – 133.
8. Сапонов М.А. *Искусство импровизации и импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке Средних веков и Возрождения*. Москва: Музыка, 1982.
9. *Советский джаз. Проблемы. События. Мастера*: сборник статей. Москва: Советский композитор, 1987.
10. Соловьев А.Э. Парадигмы джаза. *Советская музыка*. 1990; 45 – 52.
11. Ямпольский И.М. Импровизация. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1974; Т. 2: 508 – 510.

References

1. Barban E.S. Dzhazovaya improvizaciya (k probleme postroeniya teorii). *Sovetskij dzhaz: Problemy. Sobytiya. Mastera*. Moskva, 1987: 162 – 183.
2. Barban E.S. `Esteticheskie granicy dzhaza. *Sovetskij dzhaz: Problemy. Sobytiya. Mastera*. Moskva, 1987: 96 – 113.
3. Batashev A.N. Iskusstvo dzhaza v muzykal'noj kul'ture. *Sovetskij dzhaz: Problemy. Sobytiya. Mastera*. Moskva, 1987: 80 – 95.
4. Biryukov S.N. *Improvizaciya v muzyke i ee stilevye tipy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1981.
5. Nikitin A.A. *Improvizaciya kak metod obucheniya nachinayuschih pianistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Vil'nyus, 1981.
6. Otkidach V. *Muzichna estrada: Slovnik*. Harkiv: Harkivs'kij oblasnij centr narodnoï tvorchosti, vidavec' I. Yakubenko, 2004.
7. Pereverzev L.B. Improvizaciya versus kompoziciya: vokal'no-instrumental'nye arhetipy i kul'turnyj dualizm dzhaza. *Muzykal'naya akademiya*. Moskva, 1998; № 1: 125 – 133.
8. Saponov M.A. *Iskusstvo improvizacii i improvizacionnye vidy tvorchestva v zapadnoevropejskoj muzyke Srednih vekov i Vozrozhdeniya*. Moskva: Muzyka, 1982.
9. *Sovetskij dzhaz. Problemy. Sobytiya. Mastera*: sbornik statej. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1987.
10. Solov'ev A.`E. Paradigmy dzhaza. *Sovetskaya muzyka*. 1990; 45 – 52.
11. Yampol'skij I.M. Improvizaciya. *Muzykal'naya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1974; T. 2: 508 – 510.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-150-155

***Magomedov R.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*
***Leshchishin V.S.**, postgraduate, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*
***Morgun I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia)*

FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MILITARY SERVICES IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT. The article presents the results of the analysis of the content of the methodology for the formation of methodological competence of military personnel in the field of physical culture and sports. As a result of the research, a methodical model of the process of forming methodological competence in the field of physical culture and sports among the military personnel of the military unit is presented. The content of the methodology for the formation of the methodological competence of servicemen is understood as a set of physical training means, methods and methodological techniques aimed at achieving the set goal. The following units of the integral process are used to describe the method of forming the methodical competence of the military and assessing the signs of integration: targeted, meaningful, structural, procedural, organizational. The authors conclude that the developed methodology and system of recommendations can serve as a starting point for modeling and introducing into the pedagogical practice of military units methodical system of formation of psychological and educational competence in the field of physical culture and sports of military personnel.

Key words: **methodology, methodological competence, physical training, physical culture, sports, unit commanders, educational process, didactic means.**

***Р.Р. Магомедов**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*
***В.С. Лещишин**, аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*
***И.Н. Моргун**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье представлены результаты анализа содержания методики формирования методической компетентности военнослужащих в сфере физической культуры и спорта. В результате исследования представлена методическая модель процесса формирования данного вида компетентности в сфере физической культуры и спорта у военнослужащих войсковой части. Под содержанием понятия «методика формирования методической компетентности» военнослужащих понимается совокупность средств физической подготовки, методов и приемов, направленных на достижение поставленной цели. Для описания данной методики и оценки признаков интеграции применялись следующие блоки-характеристики интегративного процесса: целевые; содержательные; структурные; процедурные; организационные. Авторы делают вывод о том, что разработанная методика и система рекомендаций может служить отправным моментом для моделирования и внедрения в педагогическую практику войсковых частей методической системы формирования психолого-педагогической компетентности в области физической культуры и спорта военнослужащих.

Ключевые слова: **методическая компетентность, методика, физическая подготовка, физическая культура, спорт, учебно-воспитательный процесс, дидактические средства.**

В настоящее время отмечается возрастающий интерес к тем методикам и моделям обучения, которые получили название личностно ориентированных. Это во многом объясняется тем, что они в большей мере адекватны возможностям военнослужащих. Учет особенностей подготовки военных кадров связан с содержанием образования (целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства) и имеет более широкую интерпретацию культурно-сообразной модели жизнедеятельности общества. При таком подходе большую значимость приобретает проблема педагогического моделирования, результаты которого могут служить аргументированным основанием как для сохранения накопленного потенциала традиционной системы образования, так и для выбора форм и методов ее реформирования, которое есть и суть, и непременное условие процесса системной организации образовательной деятельности профессионального военного образования, в том числе и в области физической культуры и спорта.

Командиры подразделений в войсковых частях Министерства обороны Российской Федерации занимают особое место в иерархической структуре управления воинским подразделением. На них возложены важнейшие задачи по обучению и воспитанию военнослужащих российской армии, а также они являются ближайшим примером для подчиненных в своих подразделениях. Уровень их профессиональной методической компетентности, профессиональной подготовленности существенно влияет на формирование личности военнослужащих, накладывает отпечаток на их деятельность в сфере физической культуры и спорта [1 – 4].

В данном исследовании нами реализуется методика формирования методической компетентности военнослужащих, которая построена на основании содержания образования в сфере физической культуры и спорта и выделяет собственно структуру, логико-содержательную основу авторской методики и программы, ориентирующей на то, что должно и в каком соответствии воспроизводиться в учебно-воспитательном процессе военнослужащих для создания дидактической целостности.

С одной стороны, необходимость инновационной деятельности современного военного специалиста является стимулом развития его личности, с другой стороны, развитие творческой индивидуальности командира-педагога – объективная социальная потребность. Инновационная деятельность является результатом решения противоречия между стремлением военнослужащего к развитию и приверженностью к стереотипам и способствует формированию педагогической индивидуальности [5; 6; 7].

Для описания методики формирования методической компетентности военнослужащих и оценки признаков интеграции применялись следующие блоки-характеристики интегративного процесса (рис. 1 и комментарии):

целевые; содержательные; структурные; процедурные; организационные.

Организационный (целевой) блок составляют *целевые характеристики* процесса методической компетентности при подготовке военнослужащих, отражая при этом требования Федерального закона «Об образовании», федеральных компонентов содержания образования и других государственных законов и подзаконных актов (например, Конституция РФ; ФЗ «О воинской обязанности и военной службе»; Общевоинские уставы ВС РФ; ФЗ «Об обороне»; Военная доктрина РФ; Федеральный закон «О статусе военнослужащих»; НФП-2009 и др.) [4].

Организационно-управленческий блок составляют организационно-управленческие характеристики (рис. 1). Они определяют общие требования к организации и управлению процессом методической компетентности в сфере физической культуры и спорта военнослужащих.

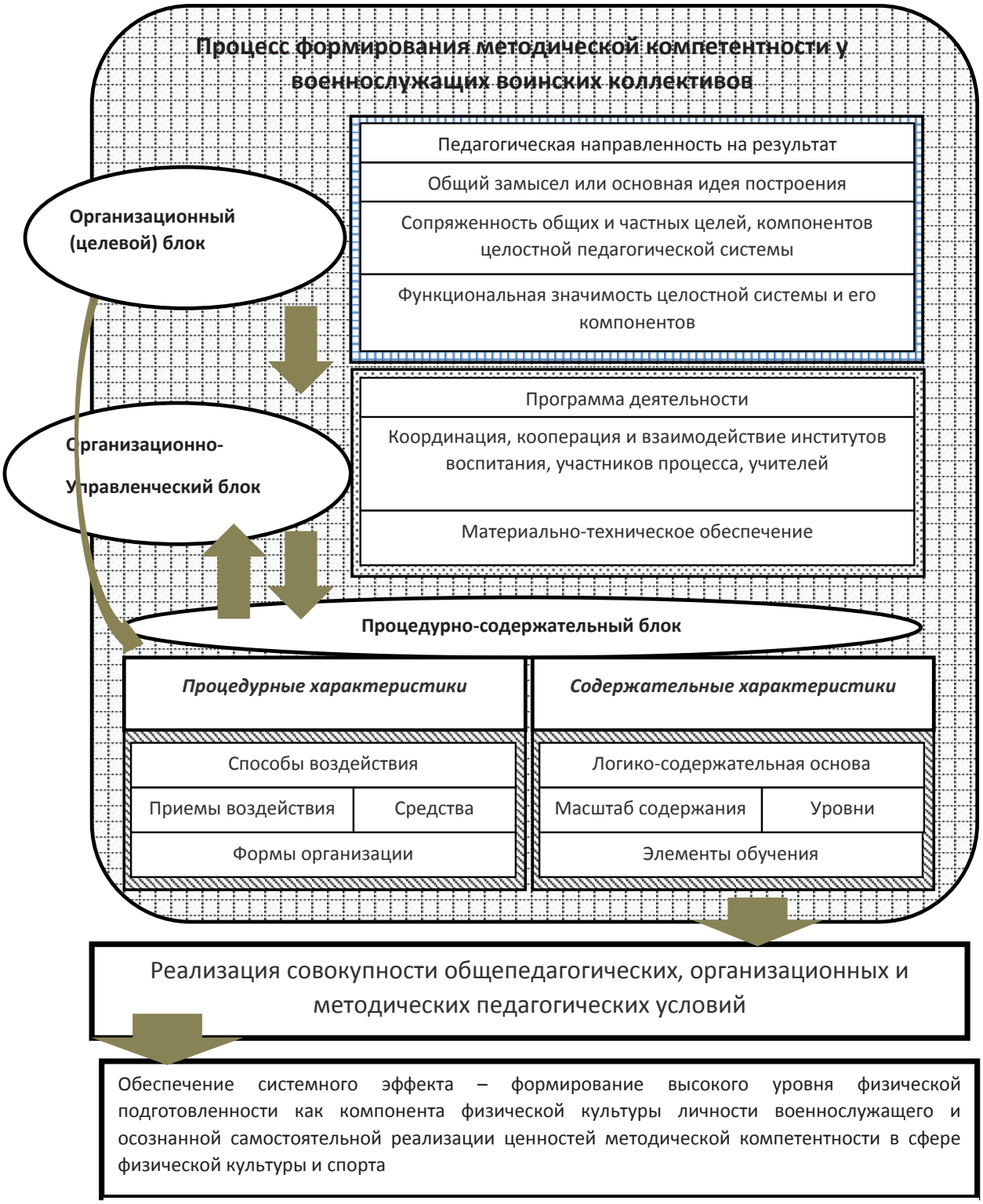


Рис. 1. Методическая модель процесса формирования методической компетентности в сфере физической культуры и спорта у военнослужащих

Данный блок должен строиться с учетом определенных педагогических условий подготовки военнослужащих, в которые входят как основные:

- совместное проектирование целей и рефлексии результатов, соответствие количества подлежащей усвоению информации и специфики военно-учебной деятельности личностным особенностям, индивидуальным возможностям и актуальному развитию военнослужащих, прагматическая направленность задач, интеграция военнослужащих в реальные проекты;

- решение задачи развития физических качеств, улучшения телосложения, подготовки к будущей профессиональной деятельности и укрепления здоровья;

- обеспечение военнослужащих базовой теоретической и практической информацией, навыками и умениями, с помощью которых они научатся добиваться поставленных целей военно-прикладной деятельности, выбирать правильные дидактические методы, позволяющие использовать адекватные формы, методы и средства для формирования себя как личности, повышать уровень своей физической готовности, то есть создавать информационное поле для получения знаний о методике применения различных физических упражнений с целью создания условий для самостоятельного применения средств физического воспитания;

- применение упражнений, направленных на развитие силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости и всех компонентов совокупности физических качеств спортивно-ориентированных упражнений профессионально-прикладной направленности;

– применение в качестве критерия показателей сформированности уровня личностной физической культуры средств оценки степени соответствия процесса деятельности военного подразделения по созданию спортивно-ориентированной системы физической подготовки военнослужащих;

- разработка методики необходимого дидактико-методического обеспечения процесса деятельности военного подразделения по созданию спортивно-ориентированной системы физической подготовки военнослужащих.

Процедурно-содержательный блок составляют содержательные и процедурные характеристики. Конкретизация всех компонентов данного блока обеспечивается за счет уточнения форм и средств, используемых для решения поставленных задач, таких как занятия физической культурой, образовательно-оздоровительные и спортивные секции, в том числе и по военно-прикладным видам, учебные сборы, соревнования по видам спорта и направлениям военно-прикладной физической подготовки, контрольные мероприятия по проверке уровня физической и теоретической подготовленности военнослужащих.

В процессе военно-учебной деятельности в сфере физической культуры и спорта основополагающей является методическая и физическая подготовка военнослужащих, в которую входят основные задачи, базовые средства, содержания и направлений физической культуры и спорта (рис. 2).

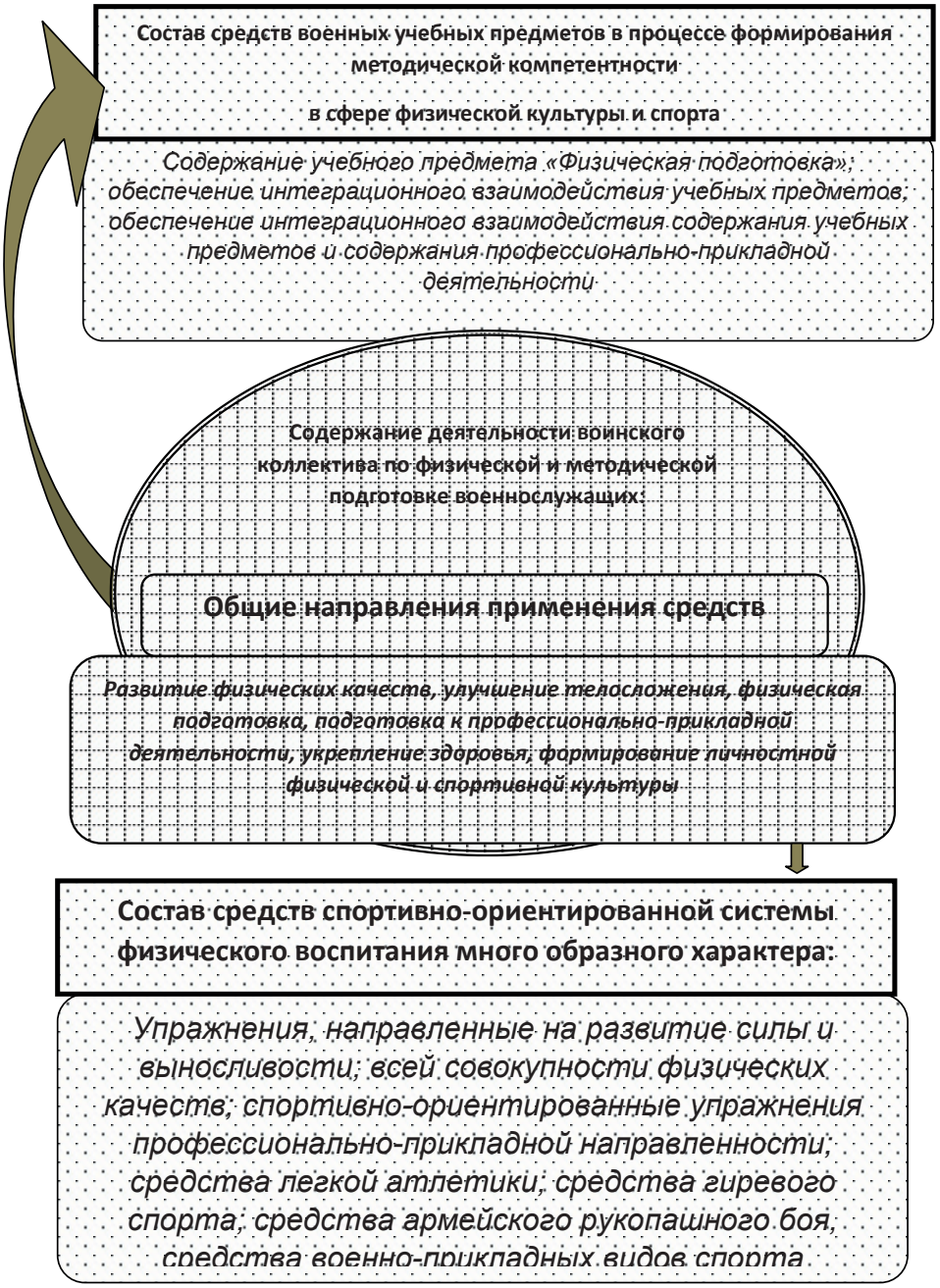


Рис. 2. Содержание деятельности воинского коллектива по физической и методической подготовке военнослужащих

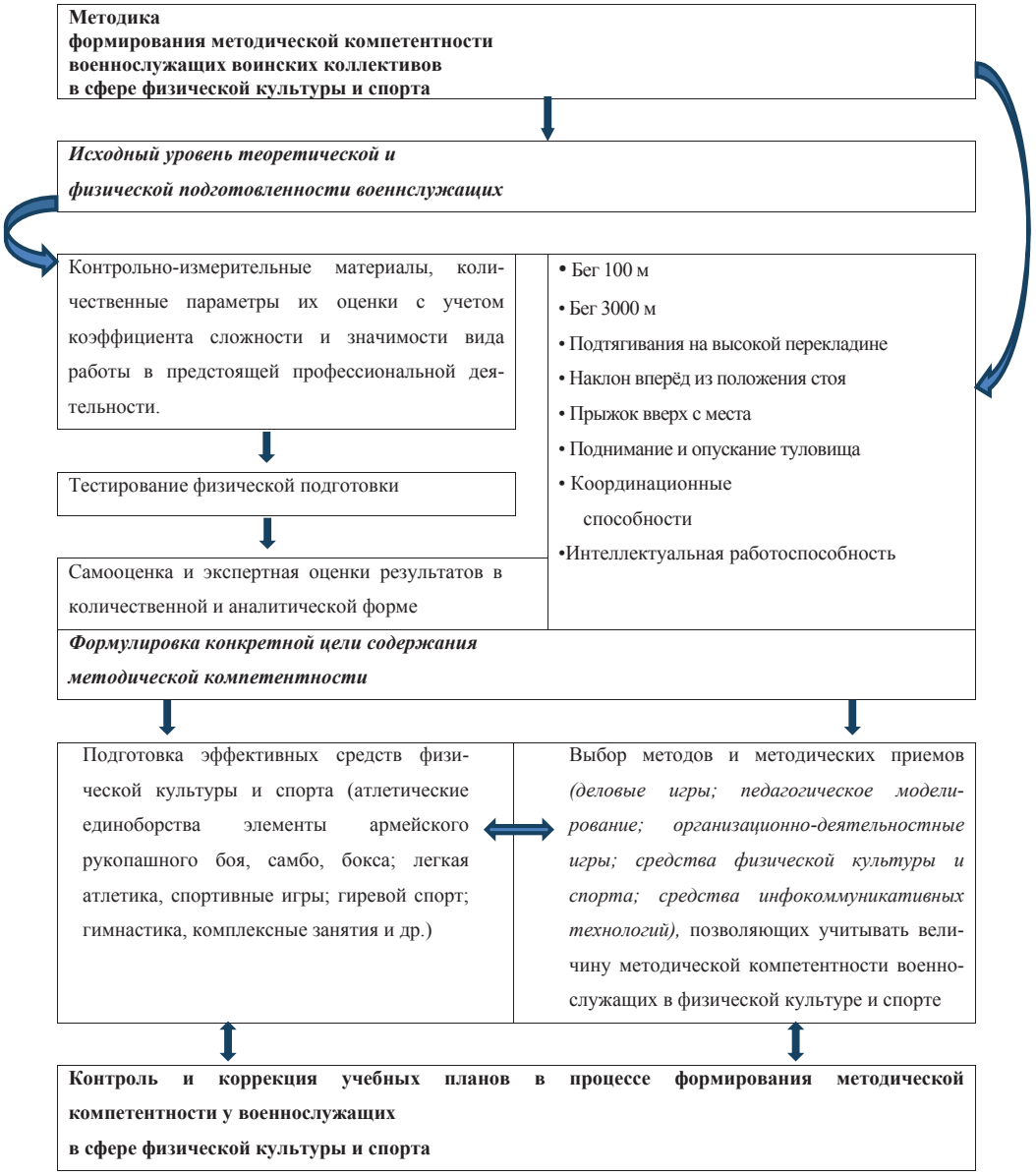


Рис. 3. Методика формирования методической компетентности военнослужащих воинских коллективов

В процессе исследования нами использовался примерный годовой рабочий план физической подготовки военнослужащих воинских коллективов (табл. 1).

Под содержанием методики формирования методической компетентности военнослужащих воинских коллективов в исследовании нами понимается совокупность средств физической подготовки, методов и методических приемов, направленных на достижение поставленной цели (рис. 3).

Нами были подробно рассмотрены основные действия, которые необходимо выполнить при разработке содержания методики формирования методической компетентности военнослужащих воинских коллективов в сфере физической культуры и спорта.

Определялся исходный уровень теоретической и физической подготовленности военнослужащих таким образом, чтобы собрать информацию о воинском коллективе, на который будет ориентирована разрабатываемая методика.

В связи с этим необходимо, во-первых, выбрать информативные тесты, так как использование тестов, рекомендованных программой по физической подготовке, не всегда целесообразно в силу различных причин; во-вторых, провести тестирование курсантов каждой учебной группы; в-третьих, оценить и проанализировать полученные результаты; в-четвертых, в соответствии с уровнем физической подготовленности распределить военнослужащих на подгруппы.

При распределении военнослужащих на подгруппы предлагается использовать сигмальную шкалу для каждой учебной группы по всем сторонам физической подготовленности (средний уровень подготовленности – результаты тестов находятся в диапазоне ($\bar{x}$ ± δ); высокий уровень подготовленности – результаты тестов лучше, чем $\bar{x}$ + δ; низкий уровень подготовленности – результаты тестов хуже, чем $\bar{x}$ - δ).

Использование среднестатистических данных для контроля уровня функциональной и физической подготовленности представляется не вполне корректным, так как такой подход не учитывает индивидуальные особенности занимающихся.

Необходима формулировка конкретной цели содержания методической компетентности, подготовка эффективных средств физической культуры и спорта, разработка методики и составление планов подготовки. В качестве основной цели рассматривается улучшение теоретической и физической подготовленности военнослужащих на основе проработки недостаточно развитых сторон и дифференциации величины нагрузки. Разработка методики улучшения методической и физической подготовленности военнослужащих предполагает выбор эффективных средств, методов и методических приёмов, позволяющих решить поставленные задачи (рис. 2 и 3).

Таким образом, реализация представленной **методики** в процессе учебных занятий будет способствовать улучшению методической подготовленности военнослужащих и, как следствие, позволит успешно сдать нормы «Наставления по физической подготовке и спорту» в Вооруженных Силах Российской Федерации (НФП-2009). Оценку эффективности использования представленной методики можно осуществить по результатам изменения уровня методической подготовленности и компетентности в процессе занятий по физической подготовке и спорту.

Следует отметить, однако, что непродуманное, объективно немотивированное встраивание указанных технологий в дидактическую систему формирования методической компетентности военного специалиста, безусловно, педагогически неоправданно. Необходимо придерживаться неких правил, носящих, преимущественно, рекомендательный характер.

Таблица 1

Примерное годовое распределение часов на разделы по комплексной программе физической подготовки военнослужащих воинских коллективов

Разделы учебной программы	Элементы и компоненты программы	Всего часов
Основы знаний о деятельности в области физической культуры и спорта	Медико-биологические, психолого-педагогические, социально-культурные и исторические основы	46
Меры безопасности и охраны труда на занятиях физической культуры и спорта	Техника безопасности и профилактика травматизма на занятиях физическими упражнениями	4
Итого:		**50**
Способы деятельности в области физической культуры, спорта и военно-прикладной направленности:	Развитие способностей и физических качеств	
• быстрота		20
• сила		20
• выносливость		20
• ловкость (координационные способности)		20
• гибкость		20
• скоростно-силовые способности		20
Итого по разделу развития двигательных способностей		**120**
Способы основной физкультурной деятельности со спортивной, военно-прикладной направленностью:	Двигательные действия и навыки, действия и приемы в физкультурных и спортивных видах деятельности	
• Гимнастика, акробатика		20
• Футбол		20
• Баскетбол		20
• Волейбол		20
• Легкая атлетика		20
Итого:		**100**
Способы вариативной физкультурной деятельности со спортивной, военно-прикладной направленностью:		
• Легкая атлетика		10
• Атлетические единоборства (элементы армейского рукопашного боя, самбо, бокса)		10
• Гиревой спорт		10
• Пляжный футбол		10
• Комплексные занятия		10
Итого:		**50**
Итого на изучение двигательных действий, формирование навыков и приемы в видах физкультурной и спортивной деятельности		**270**
Всего часов на учебный год		**320**

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующую систему ***методических рекомендаций*** по формированию методической компетентности у военнослужащих, проходящих службу по призыву и контракту:

1. Обеспечение позитивного взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе личностно ориентированного педагогического взаимодействия.

2. Достижение разумного баланса между индивидуальным и коллективным смыслополаганием в процессе согласования целей, координации усилий и установления взаимопонимания контактирующих сторон.

3. Соотнесение ролевых позиций субъектов взаимодействия, регламентированных условиями учебно-воспитательной деятельности, при одновременном формировании знаний, методико-практических умений и обогащения индивидуального опыта установления и поддержания позитивных межличностных контактов.

4. Использование методологии педагогического моделирования (в частности, когнитивных карт) для построения обучающимися теоретической модели формирования собственной методической компетентности, а также оценки достижений в процессе ее практической реализации.

5. Комплексное использование на занятиях элементов инновационной педагогической деятельности (современных технологий обучения в сфере физической культуры и спорта).

Указанная система рекомендаций может служить отправным моментом для моделирования и внедрения в педагогическую практику войсковых частей методической системы формирования психолого-педагогической компетентности в области физической культуры и спорта военнослужащих. Подчеркнем, что данные рекомендации были реализованы нами в рамках модели формирования методической компетентности военнослужащих в войсковой части 74814.

Библиографический список

1. Боцман О.С., Трапезников С.А., Пашута В.Л., Беляев В.А. Физическая культура населения – залог боевой готовности государства. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур.* 2020; № 3: 42 – 46.
2. Боцман О.С., Трапезников С.А., Федоренко О.А., Хуббиев Ш.З. Комплексно-контрольные упражнения как средство проверки, оценки физической подготовленности и физического совершенствования военнослужащих. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур.* 2020; № 3: 103 – 110.
3. Кульчицкий В.Е. *Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры военного вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.
4. *Наставление по физической подготовке и спорту в Вооруженных Силах Российской Федерации (НФП-2009)*. Available at: http://vii.sfu-kras.ru/images/libs/nast_VCRF.pdf
5. Пашута В.Л. Факторы, определяющие необходимость психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в военно-физкультурном вузе. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2013; № 3 (97): 159 – 163.
6. Пашута В.Л., Никольская А.С., Еремина И.В. Особенности педагогического сопровождения специалиста по физической подготовке и спорту в военно-физкультурном вузе. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур.* 2019; № 1: 117 – 120.
7. Трапезников С.А., Кадыров Р.М., Пашута В.Л. Моделирование организации физической подготовки офицеров вузе. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур.* 2020; № 2: 76 – 81.

References

1. Bocman O.S., Trapeznikov S.A., Pashuta V.L., Belyaev V.A. Fizicheskaya kul'tura naseleniya – zalog boevoj gotovnosti gosudarstva. *Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur.* 2020; № 3: 42 – 46.
2. Bocman O.S., Trapeznikov S.A., Fedorenko O.A., Hubbiev Sh.Z. Kompleksno-kontrol'nye uprazhneniya kak sredstvo proverki, ocenki fizicheskoj podgotovlennosti i fizicheskogo sovershenstvovaniya voennosluzhaschih. *Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur.* 2020; № 3: 103 – 110.
3. Kul'chickij V.E. *Razvitie professional'noj kompetentnosti prepodavatelya fizicheskoj kul'tury voennogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2006.
4. *Nastavlenie po fizicheskoj podgotovke i sportu v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii (NFP-2009)*. Available at: http://vii.sfu-kras.ru/images/libs/nast_VCRF.pdf
5. Pashuta V.L. Faktory, opredelyayuschie neobhodimost' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchebnogo processa v voenno-fizkul'turnom vuze. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2013; № 3 (97): 159 – 163.
6. Pashuta V.L., Nikol'skaya A.S., Eremina I.V. Osobennosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya specialista po fizicheskoj podgotovke i sportu v voenno-fizkul'turnom vuze. *Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur*. 2019; № 1: 117 – 120.
7. Trapeznikov S.A., Kadyrov R.M., Pashuta V.L. Modelirovanie organizacii fizicheskoj podgotovki oficerov vuze. *Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur.* 2020; № 2: 76 – 81.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 371.745/749

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-155-157

Madaev U.M., *postgraduate, Department of Decorative and Applied Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

Radzhabov I.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Decorative and Applied Arts and Teaching Methods, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

THE PROBLEM OF THE ROLE OF FINE AND DECORATIVE ARTS IN THE ART EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE WORKS OF RUSSIAN SCIENTISTS. The article deals with the problem of the content of the educational process of schoolchildren by means of fine and decorative arts. Special attention is paid to the teaching methods of teachers with extensive theoretical and practical experience. For example, the pedagogical concepts of B.M. Nemensky, N.N. Rostovtsev, V.S. Kuzin, B.P. Yusov, T.Ya. Shpikalova, T.S. Komarova, etc. The work of I.M. Radzhabov, dedicated to the improvement of children's visual creativity by means of decorative and applied art of Dagestan, is noted. The authors conclude that in general education schools, the potential of the traditions of folk decorative and applied art for the artistic creativity of students' development is not used enough. This is due to the lack of purposeful work on the use of decorative and applied arts in the educational process of the school, as well as the lack of development of the content and forms of introducing students to the national culture.

Key words: **art education, visual and decorative arts, leading teachers, Dagestan.**

У.М. Мадаев*, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

И.М. Раджабов, *д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

ПРОБЛЕМА РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

В статье рассматривается проблема организации образовательного процесса школьников средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Особое внимание уделено методикам преподавания педагогов, имеющих большой теоретический и практический опыт, например, педагогическим концепциям Б.М. Неменского, Н.Н. Ростовцева, В.С. Кузина, Б.П. Юсова, Т.Я. Шпикаловой, Т.С. Комаровой и др. Отмечен труд И.М. Раджабова, посвященный совершенствованию детского изобразительного творчества средствами декоративно-прикладного искусства Дагестана. Авторы делают вывод о том, что в общеобразовательных школах потенциал традиций народного декоративно-прикладного искусства для художественного творчества развития учащихся используется недостаточно. Это объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе школы, а также неразработанностью содержания и форм приобщения учащихся к национальной культуре.

Ключевые слова: **художественное образование, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, ведущие педагоги, Дагестан.**

Изобразительное и декоративно-прикладное искусство представляет собой одно из перспективных направлений развития современного отечественного образования. Оно играет значительную роль в процессе художественного, духовного и эмоционального развития учащихся.

В настоящее время общепедагогические и методические условия, которые необходимо учитывать в эстетическом воспитании и развитии творческой активности школьников, в значительной степени определяются содержанием художественно-педагогического образования. Последнее, в свою очередь, представляет собой положительный опыт общечеловеческих ценностей, подлежащий изучению и освоению в процессе учебно-воспитательной работы [1 – 14].

Педагогическая теория и практика показывают, что эстетическое начало должно пронизывать все стороны жизни школьников. При этом одна из важнейших позиций в общей системе эстетического воспитания принадлежит художественно-эстетическому образованию [2; 4; 6; 7]. В основе общепринятой методики преподавания предметов изобразительного и декоративно-прикладного искусства лежит большой фактический материал. Последний нашёл своё отражение в теоретических и практических разработках ряда видных педагогов, в числе которых Б.П. Юсов, Н.Н. Ростовцев, Т.С. Комарова, Б.М. Неменский, В.С. Кузин, И.М. Раджабов [12, с. 121 – 122] и Т.Я. Шпикалова.

В трудах Н.С. Карпинской, Е.А. Флериной, Н.А. Ветлугиной и А.П. Усовой отмечаются непреходящие художественно-эстетические ценности, которыми обладает декоративно-прикладное искусство, помогающее воспитать в учащихся патриотические чувства и приобщить их к миру прекрасного. Проблемам изучения истории развития народного декоративно-прикладного искусства Республики Дагестан посвящены работы таких авторов, как П.М. Дибиров, М.М. Маммаев, Н.Б. Бакланов, Д.М. Атаев, Г.Г. Газимагомедов, А.А. Иванов, Б.А. Дрон, С.А. Ханмагомедов, Э.М. Шиллинг и Э.В. Кильчевская.

Вопросы художественно-эстетического образования учащихся с использованием средств народного декоративного искусства на современном этапе обучения в школах республики были всесторонне освещены в исследованиях Г.М. Миркиева [2, с. 15], А.М. Магомедова, Д.Б. Магомедова [3, с. 22], Ш.А. Мирзоева, П.Н. Магомедовой, М.М. Байрамбекова, С.М. Гаджимурадова, И.М. Раджабова, Н.П. Рашидова, Е.М. Крючкова, Э.А. Казанбиева, П.С. Султановаой [5, с. 121 – 123] и Х.З. Шарбузовой.

За годы функционирования дагестанской школы был накоплен существенный опыт работы по инициированию у учащихся эмоционально-образной и нравственно-эстетической активности средствами декоративно-прикладного искусства.

По словам М.М. Омарова, приобщение учащихся к декоративно-прикладному искусству способно воспитать у них «мировоззренческие, эстетические, нравственные, патриотические чувства и убеждения». Данный исследователь также считает, что изучение произведений декоративно-прикладного искусства даёт школьникам возможность для правильного осмысления собственного отношения к окружающей действительности, а равно учит «выполнить свой долг и обязанности перед Родиной и обществом». М.М. Омаров демонстрирует, что занятия декоративно-прикладным искусством помогают «воспитывать школьников добрыми, жизнерадостными, преданными Родине», развивают у них способность к тому, чтобы «увидеть большую реальную и потенциальную силу нерушимой дружбы народов и их сплоченности» [1, с. 3].

Таким образом, одним из наиболее перспективных направлений развития эстетического образования в нашей стране и, в частности в Республике Дагестан,

является расширение использования народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе. При этом необходимо гармоничное сочетание регионально-национальных традиций и общепедагогических требований. Таким образом, большое значение приобретает интерес к изучению проблем приобщения молодежи к культуре, в т.ч. к произведениям декоративно-прикладного искусства. Определённая актуальность присуща также вопросам благотворного влияния декоративно-прикладного искусства на развитие художественного творчества школьников, привития им желания приобщиться к национальной художественной культуре. Данный процесс является важным условием формирования творческой деятельности школьников, фактором интенсивного развития личности, обогащения ее внутреннего мира.

Для дальнейшего поступательного развития средней общеобразовательной школы необходим педагогический поиск, направленный на формирование творческой деятельности учащихся. При этом обязательный характер приобретает использование предметов декоративно-прикладного искусства, с детства знакомых каждому школьнику [2; 3; 4; 11; 12].

Одним из показателей эффективности применения произведений декоративно-прикладного искусства при организации урочной и внеурочной деятельности младших школьников является содействие развитию их творческого потенциала. Формирование способностей к глубокому восприятию и пониманию изобразительного и декоративно-прикладного искусства представляет собой одну из главных задач не только современного учителя, но и образования и культуры в целом. При этом особая ценность декоративно-прикладного творчества в том, что оно позволяет использовать разнообразные материалы в практической деятельности. Таким образом, появляется возможность применения материалов, легко подающихся обработке. Декоративно-прикладное искусство, как правило, порождает художественно-эстетическое, духовно-нравственное удовлетворение.

В этой связи не вызывает удивления тот факт, что в последнее время декоративно-прикладному творчеству выделяется немаловажное место в целом ряде программ изобразительного и декоративно-прикладного искусства, реализуемых в начальных классах. Следует особо отметить программу за авторством проф. Т.Я. Шишкаловой «Основы народного и декоративно-прикладного искусства». На её страницах даётся конкретное тематическое планирование заданий на каждый учебный год. Занимаясь по рассматриваемой программе, младшие школьники приобщаются к основам декоративно-прикладного творчества, а также усваивают ряд знаний, умений и навыков изобразительной и декоративно-прикладной деятельности.

Преобразующая творческая деятельность в сфере декоративно-прикладного искусства отличается широтой и многогранностью. Это и неудивительно, если учесть, что она охватывает самые разнообразные предметы окружающего мира и различные материалы. Уже сама этимология термина «декоративно-прикладное искусство» подчеркивает его практическое назначение. Прикладная деятельность направлена на улучшение художественного, эстетического качества окружающих предметов [6; 7; 10].

В научных исследованиях, так или иначе затрагивающих вопросы воспитания и повышения художественно-творческой активности учащихся, подчёркивается, что важным его средством является сохранение и развитие у младших школьников чувства любви к декоративно-изобразительному искусству. В этой связи следует упомянуть исследование И.М. Раджабова. Оно посвящено совершенствованию детского изобразительного творчества средствами декоративно-прикладного искусства, что отражено и в его кандидатской диссертации. В результате проведенных педагогических экспериментов данный исследователь установил, что в детстве у обучающихся реалистическому искусству значительно проявляются способности к декоративной трактовке формы и цвета. Это, в свою очередь, свидетельствует о наличии внутреннего видения, сильного влияния предшествующего национального художественного опыта.

Система духовно-нравственного воспитания среди множества задач призвана научить младшего школьника видеть прекрасное в окружающей его действительности. Важную роль при этом играет не только учебная деятельность, но и общественная жизнь учащихся. Немаловажным при этом является осознание школьниками культурной значимости народного изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Ещё одним аспектом положительного влияния занятий декоративно-прикладным искусством на личность младших школьников является формирование у них прочных осознанных представлений и развитие интереса к изучению народного декоративно-прикладного искусства, традиций и культурных ценностей.

Современное художественно-педагогическое образование должно содержать предметы изобразительного искусства, научного познания, могущие служить критерием полноты учебно-воспитательного процесса.

Анализ роли изобразительного и декоративно-прикладного искусства в художественном образовании школьников позволяет сделать вывод о необходимости постоянного повышения содержательной, эмоционально-эстетической и познавательной насыщенности воспитания школьников средствами народного творчества, в особенности декоративно-прикладного искусства. В наибольшей степени вышесказанное актуально для тех регионов РФ, в которых данный вид искусства был исторически развит и востребован. Примером такого субъекта федерации является Республика Дагестан, опыт которой, накопленный в данном направлении, является достаточно значимым. Он может быть использован в других регионах.

При этом приходится констатировать факт недостаточно широкого использования традиций народного декоративно-прикладного искусства в общеобразовательных школах. Это объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в деятельности образовательных организаций. Другой негативный фактор – недостаточная разработанность содержания и форм приобщения учащихся к национальной культуре.

Библиографический список

1. Омаров М.М. *Патриотическое воспитание школьников в процессе приобщения к декоративно-прикладному искусству: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2009.
2. Миркиев Г.М. *Эстетическое воспитание школьников средствами декоративно-прикладного искусства: на материале Республики Дагестан.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2006.
3. Магомедов Д.Б. *Декоративно-прикладное искусство как средство приобщения учащихся к национальной художественной культуре Дагестана.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 1999.
4. Шарбузова Х.З. *Развитие художественной культуры школьников в процессе приобщения к искусству народных мастеров*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2010
5. Султанова П.С. *Формирование межнациональных отношений школьников средствами изобразительного искусства: На материале Республики Дагестан.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2004.
6. Гасанова А.М. Особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82):75 – 77.
7. Мержоева Л.М. сущность и специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 42 – 44.
8. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
9. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.
10. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*: монография. Ялта, 2017.
11. Мадаев У.М. Реализация творческой деятельности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 86 – 88.
12. Максудова Ш.А., Раджабов И.М. Особенности развития дополнительного художественного образования в процессе приобщения школьников к декоративно-прикладному искусству. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81):121 – 123.
13. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*: коллективная монография. Москва, 2016.
14. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Omarov M.M. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov v processe priobscheniya k dekorativno-prikladnomu iskusstvu: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
2. Mirkiev G.M. *`Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva: na materiale Respubliki Dagestan.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
3. Magomedov D.B. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo kak sredstvo priobscheniya uchaschihsya k nacional'noj hudozhestvennoj kul'ture Dagestana.* Dissertaciya …kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 1999.
4. Sharbuzova H.Z. *Razvitie hudozhestvennoj kul'tury shkol'nikov v processe priobscheniya k iskusstvu narodnyh masterov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2010
5. Sultanova P.S. *Formirovanie mezhnacional'nyh otnoshenij shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva: Na materiale Respubliki Dagestan.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
6. Gasanova A.M. Osobennosti razvitiya hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov naglyadnymi sredstvami obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82):75 – 77.

7. Merzhoeva L.M. suschnost' i specifika formirovaniya `etnohudozhestvennoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 42 – 44.
8. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
9. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonyuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.
10. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.
11. Madaev U.M. Realizaciya tvorcheskoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 86 – 88.
12. Maksudova Sh.A., Radzhabov I.M. Osobennosti razvitiya dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya v processe priobscheniya shkol'nikov k dekorativno-prikladnomu iskusstvu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81):121 – 123.
13. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
14. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в реакцию 30.01.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-157-159

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociology), Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines of the North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru*
Tenitsky S.V., *postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tenserg111@mail.ru*

MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS AT A UNIVERSITY. The article presents approaches to the study of the phenomenon of communicative tolerance. The article analyzes the views of researchers on the meaning of the concept of "communicative tolerance". The essential characteristics of the concept of "communicative tolerance" are considered. The work identifies personal qualities, reflecting the level of formation of communicative tolerance. The levels of formation of communicative tolerance have been determined. The structural components of communicative tolerance are highlighted. Considerable attention is paid to the development of a model for the formation of students' communicative tolerance in the learning process. The structural-block model of the formation of communicative tolerance of university students is presented. The content of the blocks of the model is revealed: target, organizational-content and evaluative. A brief description of the stages of the implementation of the model of the formation of communicative tolerance of students at the university is given.

Key words: **communicative tolerance, tolerance, model of formation of communicative tolerance, training at university, personal qualities.**

Л.А. Саенко, *д-р соц. наук, канд. пед. наук, доц., проф., АНОВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru*
С.В. Теницкий, *аспирант АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: tenserg111@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье представлены подходы к изучению феномена коммуникативной толерантности. Приведен анализ взглядов исследователей на сущность данного понятия; рассмотрены его важнейшие характеристики. Выявлены личностные качества, отражающие уровни сформированности коммуникативной толерантности; определены ее структурные компоненты. Значительное внимание уделено разработке модели формирования коммуникативной толерантности студентов вузов в процессе обучения, в результате чего представлена ее структурно-блочная модель и раскрыто содержание блоков: целевого, организационно-содержательного и оценочного. Дана краткая характеристика этапов реализации модели формирования коммуникативной толерантности студентов в вузе.

Ключевые слова: **коммуникативная толерантность, толерантность, модель формирования коммуникативной толерантности, подготовка в вузе, личностные качества.**

В настоящее время проблема формирования коммуникативной толерантности становится все более актуальной, что связано с социально-политическими и экономическими преобразованиями в обществе.

Несмотря на то, что исследования проблем коммуникативной толерантности достаточно полно представлены в научной психолого-педагогической литературе, в последнее время интерес к изучению коммуникативной толерантности возрастает: работы, рассматривающие психологические аспекты коммуникативной толерантности (Е.Ф. Ященко (2020), Т.М. Маслова (2018)), аспекты воспитания (Л.Н. Ефименко (2019), П.В. Дашкуева (2018)), поведенческий аспект коммуникативной толерантности (С.В. Андриевкая (2020), А.В. Лапшова (2018), Е.А. Балдакова (2018)), педагогические технологии формирования коммуникативной толерантности (О.А. Петрова, В.В. Маркова (2019), Н.В. Якса, Н.С. Хацаюк (2019), Е.В. Гапанович-Кайдалова (2018)).

Интерес к изучению коммуникативной толерантности обусловлен нестабильностью в обществе, трансформацией института семьи, возрастанием агрессивных проявлений, миграционных потоков и т.д.

Коммуникативная толерантность в отечественных психолого-педагогических исследованиях рассматривается с нескольких точек зрения:

1) как личностная ценность, успешность, установка личности (А.Г. Асмолов, Е.Г. Виноградова, В.М. Грищук, А.В. Мудрик, С.В. Русакова, Г.У. Солдатова, Е.Н. Третьякова и др.);

2) как основа конструктивного и эффективного межличностного взаимодействия (Л.В. Байбородова, Ю.В. Коряпина, Е.Ю. Кочергина, И.В. Львова, В.П. Михайлова, Н.В. Недорезова, Л.А. Петровская и др.);

3) как бесконфликтное, терпимое отношение к партнеру по общению и взаимодействию (В.В. Бойко, Г.С. Кожухарь, О.Б. Скрябина и др.);

4) способность и готовность личности к взаимодействию (В.М. Золотухин, Е.А. Калач, Г.В. Безлюева, Г.М. Шеламова и др.);

5) как профессиональное качество, обеспечивающее продуктивность в профессиональной деятельности (Д.Д. Григорьева, Ю.М. Жукова, Е.Н. Зебрева, Е.А. Калач, А.В. Лапшова, Ю.П. Поваренков, Л.П. Яцевич и др.).

В научной литературе представлены следующие трактовки понятия «коммуникативная толерантность»: способность личности без агрессии воспринимать другого человека, отличающегося установками и ценностной направленностью; терпимое отношение к мнению, установкам, религиозным убеждениям другого; способность к компромиссу при конфликте; способность личности к взаимодействию без насилия; гуманистическая настроенность личности [1 – 6].

Г.У. Солдатова и Т.А. Нестик [5] отмечают, что коммуникативная толерантность является интегральным качеством личности, формируемым в процессе воспитания и социализации. Автор пишет, что структура коммуникативной толерантности состоит из следующих компонентов: психологическая устойчивость; общие положительные личностные установки; индивидуальные качества личности (направленность на сотрудничество, эмпатия, способность к диалогу, терпение, уважение к партнеру); система ценностей личности и микрогруппы.

С точки зрения В.М. Золотухина [2], коммуникативная толерантность может выступать с двух позиций: 1) как нравственный принцип личности, что предопределяет поведение; 2) как инструмент практической деятельности, что помогает эффективно решать проблемные вопросы межличностного общения, преодолевать разногласия и противоречия. Автором сделан вывод, что коммуникативная толерантность проявляется на двух уровнях: 1) личностном, уровне сознания; 2) на уровне поведения личности в виде поступка, действия.

По мнению В.В. Бойко [1], коммуникативная толерантность (или толерантность в общении) есть характеристика личности, проявляющаяся в отношении к людям, отражает уровень переносимости личностью каких-либо черт, качеств, состояний и поступков партнеров по общению. В коммуникативной толерантности отражается комплекс факторов, оказывающих влияние на установки и поведение личности: воспитание, культура, ценности, интересы, потребности, привычки, характер, эмоции, стереотипы, поведение. Автор отмечает, что коммуникативная толерантность является базовой характеристикой личности, потому что оказывает влияние на деятельность, на ближайшее окружение личности, влияет на построение карьеры, выполнение профессиональных обязанностей.

В.В. Бойко определяет четыре уровня сформированности коммуникативной толерантности:

1) ситуативная толерантность – выражается в отношении к конкретному человеку – партнеру по взаимодействию (общению), это может быть случайный знакомый, прохожий, коллега;

2) типологическая толерантность – выражается в отношении личности к определенной группе или типу людей по какому-либо признаку (национальность, социальное положение, профессия и т.д.);

3) профессиональная толерантность – проявляется в профессиональной деятельности, в рабочей обстановке при взаимодействии с людьми, с которыми сталкивается личность в ходе своей профессиональной деятельности;

4) общая коммуникативная толерантность – выражается в отношении к людям, сформирована на основе жизненного опыта, установок, нравственных принципов, воспитания, предполагает различные стили и формы коммуникации и взаимодействия.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что коммуникативная толерантность – это интегральное качество личности, выражающееся в позитивном отношении к людям, отражающая степень терпимости личности к неприемлемым (по мнению личности) особенностям партнера по общению и взаимодействию. Коммуникативная толерантность не является врожденным качеством, а воспитывается и формируется в различные периоды развития личности.

Высокий уровень развития коммуникативной толерантности отражается в следующих качествах личности: уравновешенность, способность к диалогу, понимание, уважение к партнеру, способность поддерживать комфортную психологическую атмосферу, терпение, самоконтроль, интеллектуальная гибкость. Коммуникативная толерантность, как характеристика личности, очень важна для развития личности, поскольку от этого зависит успешность личности, эффективность взаимодействия в различных сферах деятельности. Высокий или низкий уровень развития коммуникативной толерантности является отражением психического здоровья или дисгармонии личности [3; 4].

Выделим структурные компоненты коммуникативной толерантности:

1) интеллектуальный компонент – отражает методы познания и мышления личности; способность к анализу, выявлению причинно-следственных связей; способности к стратегическому планированию, моделированию; способность к поиску решения поставленных задач или проблем;

2) ценностный компонент – аккумулирует в себе систему ценностей и ориентаций личности, мировоззрение, нравственные правила;

3) этический компонент – содержит правила поведения, этические категории, мораль;

4) эмоциональный компонент – отражает способность к саморегуляции эмоционального состояния, самоконтроля;

5) поведенческий компонент – выражается в способности личности выстраивать линии поведения с партнерами по общению и взаимодействию.

Важнейшим, на наш взгляд, профессиональным качеством специалистов в области рекламы и сервиса является коммуникативная толерантность. Формирование и развитие коммуникативной толерантности студентов данной профессиональной подготовки мы понимаем как плановый, специально организованный педагогический процесс. В основе этого процесса – определение, изучение и развитие индивидуальных личностных качеств студентов, развитие способности к рефлексии, трансформация негативных качеств (раздражительность, агрессивность, неумение слушать) в позитивные (уважительность, эмпатия, доброжелательность).

Следовательно, средством формирования и развития коммуникативной толерантности студентов выступают дисциплины гуманитарного цикла, такие как конфликтология, психология, социология, философия. В рамках дисциплин важным моментом является проведение тренингов, семинаров, решение кейс-заданий, ситуационных задач, направленных не только на формирование профессиональных компетенций, но и на развитие коммуникативной толерантности студентов.

Исходя из этого, процесс формирования коммуникативной компетентности студентов можно представить в виде модели. Модель дает образное представление об изучаемом объекте, о взаимном влиянии элементов модели в целостном педагогическом процессе.

Модель формирования коммуникативной толерантности состоит из трех блоков: целевого, организационно-содержательного и оценочного (рис. 1).

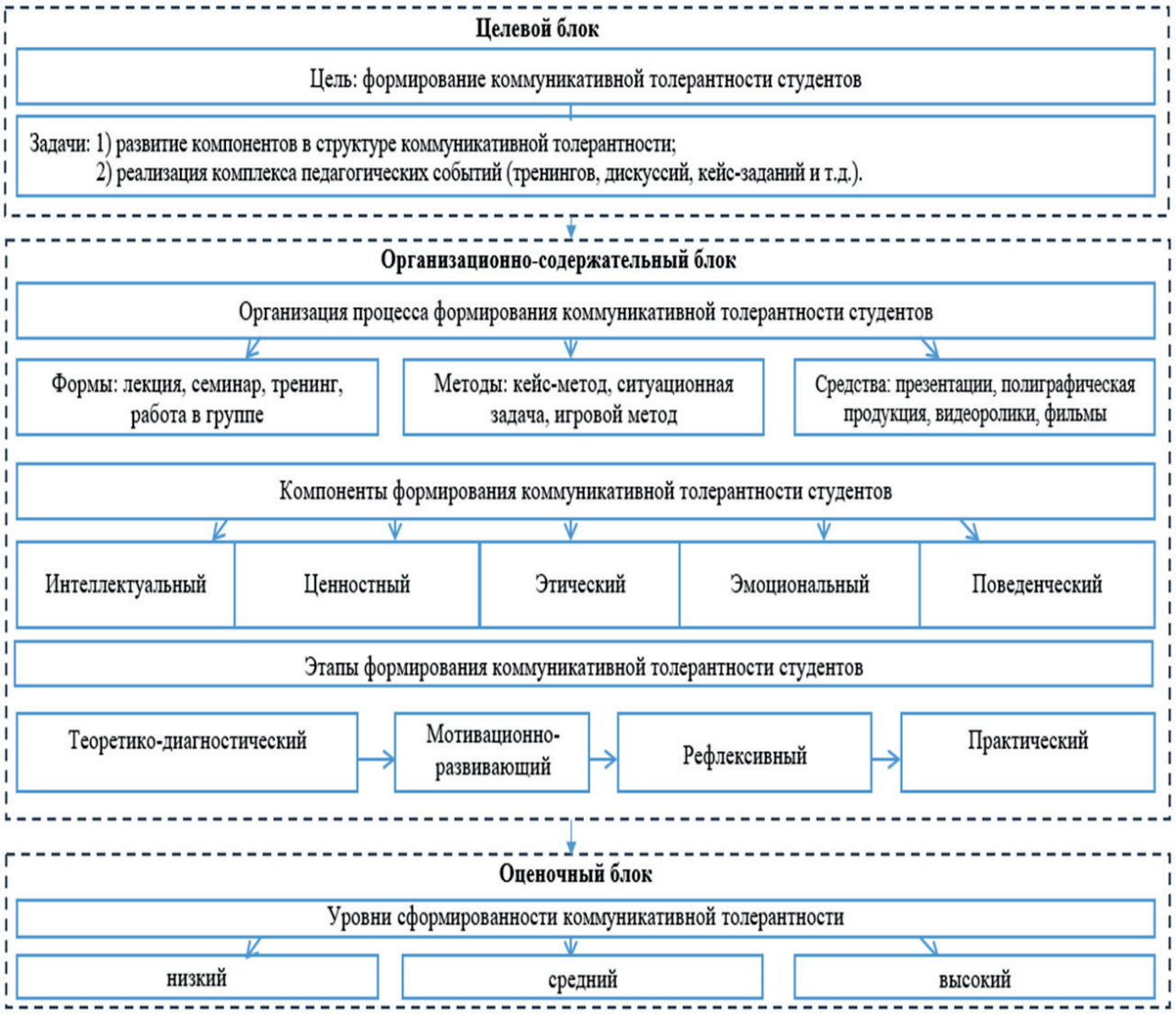


Рис. 1. Модель формирования коммуникативной толерантности студентов

Целевой блок состоит из целей и задач процесса формирования коммуникативной толерантности студентов в вузе. Организационно-содержательный блок охватывает формы, методы, средства, этапы формирования коммуникативной толерантности. Оценочный блок предполагает оценку результатов: определение уровня сформированности коммуникативной толерантности студентов; динамику данных; мониторинг развития каждого компонента в структуре коммуникативной толерантности.

Цель модели – формирование коммуникативной толерантности студентов в вузе.

Задачи модели: 1) развитие компонентов в структуре коммуникативной толерантности; 2) реализация комплекса педагогических событий (тренингов, решения кейс-заданий, упражнений, бесед, дискуссий и т.д.), направленных на формирование коммуникативной толерантности студентов в вузе.

Педагогическая модель реализуется посредством постепенного освоения четырех этапов: теоретико-диагностического, мотивационно-развивающего, рефлексивного и практического. На теоретико-диагностическом этапе осуществляется диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной толерантности студентов, разработка теоретических основ работы со студентами, подбираются методы и средства образовательного процесса, направленные на формирование структурных компонентов коммуникативной толерантности. На втором этапе – мотивационно-развивающем – осуществляется непосредственная работа со студентами: проводятся семинары, тренинги, решаются кейс-задания, упражнения и т.д. Рефлексивный этап направлен на анализ и самоанализ деятельности студентов, анализ своих достижений, своих личностных качеств, в ходе данного этапа осуществляется планирование дальнейшей деятельности студентов. На четвертом этапе – практическом – исполняется контроль за непосредственной деятельностью студентов, развитием компонентов коммуникативной толерантности, корректировка поведения личности, самоконтроль поведения как толерантной личности.

Итогом реализации модели является выпускник с высоким уровнем сформированности коммуникативной толерантности.

Таким образом, формирование коммуникативной толерантности у студентов рекламы и сервиса является неотъемлемой частью образовательного процесса, поскольку данные профессии реализуются в системе «человек – человек». Коммуникативная толерантность выступает профессионально важным качеством для студентов, получающих данное образование. Модель формирования коммуникативной толерантности может выступать в качестве основы развития компонентов в структуре коммуникативной толерантности и развития личностных качеств студентов.

Библиографический список

1. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Москва: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996.
2. Золотухин В.М. Право на толерантность. *Вестник Кузбасского государственного технического университета*. 2004; № 1: 107 – 112.
3. Саенко Л.А., Теницкий С.В. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 333 – 335.
4. Саенко Л.А., Затеева Т.Г. Особенности профессионального становления студентов в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
5. Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Историко-эволюционная перспектива человечества: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности. *Национальный психологический журнал*. 2011; № 2 (6): 15 – 24.
6. Яцевич Л.П. К вопросу о структуре коммуникативной толерантности. *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 44: 96 – 98.

References

1. Bojko V.V. *`Energiya `emocij v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih*. Moskva: Informacionno-izdatel'skij dom «Filin`», 1996.
2. Zolotuhin V.M. Pravo na tolerantnost'. *Vestnik Kuzbasskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2004; № 1: 107 – 112.
3. Saenko L.A., Tenickij S.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnogo opyta u studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 333 – 335.
4. Saenko L.A., Zateeva T.G. Osobennosti professional'nogo stanovleniya studentov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
5. Soldatova G.U., Nestik T.A. Istoriko-`evolyucionnaya perspektiva chelovechestva: ot paradigmy konflikta k paradigme tolerantnosti. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2011; № 2 (6): 15 – 24.
6. Yacevich L.P. K voprosu o strukture kommunikativnoj tolerantnosti. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 44: 96 – 98.

Статья поступила в реакцию 01.02.21

УДК 378.4:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-159-162

Pigovayeva N.Yu., *PhD, associate professor (docent), S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan, E-mail: mega.nelly@list.ru*
Konakbayev E.M., *MA student, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan), E-mail: ermek_int@mail.ru*

MOTIVATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE. The article deals with the problem of the foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties. The relevance of the research is due to the ambiguous attitude of non-linguistic specialties' students to the foreign language subject. Using the analysis of the learning motivation, the research finds out that this is one of the main psychological and pedagogical problems in the framework of the research of psychological and pedagogical conditions for forming a foreign language learning motivation. The work shows a classification of motivation, and reasons contributing to a decrease in the motivation of learning. The article reveals evidence that allows to determine the development level of a foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties, and its dependence on the psychological and pedagogical activity of the teacher during the educational process. The article summarizes some of the results of the study that firstly, the process of forming a learning motivation is related to the implementation of different approaches; and secondly, there are some important factors affecting the students' interest in the studied subject.

Key words: **motivation, learning motivation, foreign language learning.**

Н.Ю. Пиговаева, *д-р PhD, ассоц. проф. (доц.), Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: mega.nelly@list.ru*
Е.М. Конакбаев, *магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: ermek_int@mail.ru*

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием мотивации к изучению иностранного языка у студентов нелингвистических специальностей. Проводится анализ мотивации к учению, подчеркивается, что это по праву называется одной из главных психолого-педагогических проблем в рамках исследования психолого-педагогических условий формирования мотивации к изучению иностранного языка. Также представлена классификация мотивации и причины, способствующие снижению мотивации к учению. В статье выявлены фактические данные, позволяющие определить уровень развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов нелингвистических специальностей и его зависимость от психолого-педагогической деятельности преподавателя в ходе учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: **мотивация, учебная мотивация, изучение иностранного языка.**

The entry of modern Kazakhstan into the global economic and educational space, the transition to new state educational standards, reflecting the need of modern society for competitive personnel, suggest the emergence of new psychological and pedagogical technologies in the educational process to improve the training of specialists of any profile. With the development of high technologies, the role of information and knowledge at all levels and in all spheres of social development is increasing.

For a modern specialist, it is no longer enough to have information only in their native language. It is necessary to have an idea about the modern developments of scientists in their field of science in world practice. Fluency in a foreign language, significantly increasing competitiveness, acts as an essential component of the professional activity of a modern specialist. The reality of today is tough competitive selection conducted by the most prestigious, highly paid enterprises, one of the conditions of which is linguistic competence, a confident mastery of a foreign language to solve effectively professional problems in a rapidly changing business environment. However, training in a foreign language in non-linguistic specialties does not adequately meet the requirements of modern standards of higher vocational education, which in turn necessitates the optimization of the system of teaching in this discipline in higher education.

The relevance of the research is due to the ambiguous attitude of students of non-linguistic specialties to the subject of a foreign language. As practice shows, teachers often face a motivational emotional deficit of a significant number of students, often formed back in school and transferred by students to the process of learning a foreign language at the university.

As part of the study of psychological and pedagogical bases of forming a foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties, special attention is paid to the learning motivation, which can rightly be called one of the main psychological and pedagogical problems. It is known that the success of the educational process depends on many factors both socio-psychological and socio-pedagogical. It is also affected by the strength of motivation, respectively, «among the main objectives currently facing the teacher, there is no other more important and at the same time more complicated than the objective of forming positive, sustainable motivation among the students that inspires the persistent, systematic educational work» [1, p.53].

As a result of the analysis of psychological and educational literature, we were not able to come across a single definition of the motivation of the teaching. The terms «educational motivation», «learning motivation», «motivation of learning activities», «motivational sphere of the student» are used by researchers as synonyms in a broad or narrow sense. The learning motivation is determined by the educational system itself, the educational institution organizing the educational process, and the specifics of the subject, and the subject features of the student, such as age, gender, abilities, self-esteem, interaction with other participants in the educational process, as well as the subject features of the teacher and his attitude to the student. The learning motivation can be defined as a kind of system characterized by a certain direction, stability and dynamism. As A. Markova writes, the learning motive is «the student's focus on various aspects of educational activity» [2, p. 6-7]. «...The learning motivation consists of a series of constantly changing and entering into new relationships with each other motives». «Therefore, the motivation formation is not only a simple increase in positive or aggravation of negative attitude to learning, but also the complication of the motivational sphere's structure , its motives, the emergence of new, more mature, sometimes contradictory relations between them» [2, p. 14]. We agree with the author's opinion, which interprets the motivation of the doctrine as a set of motivating factors that interact and change in the process of interaction, which cause the activity of the subject and determine its orientation.

On the issue of the classification of the learning motives, we agree with A. Markova, which offers from our point of view the most complete classification of the motives that motivate the learning activities, considering the motivation formation as a complication of the student's motivational sphere structure. It is noteworthy that Markova's classification is based on the classification proposed by L. Bozhovich [3], according to which the learning motives are divided into *cognitive*, generated by learning activities and related to content and process of the learning; and *social*, generated by the whole system of relationships between student and the reality around him, and these motives lie outside the educational process. Markova, singling out similar groups of learning motives differentiates further each of them dividing cognitive motives into *broad cognitive* with a focus on mastering new knowledge; *learning and cognitive*, related to the assimilation of ways of learning; *self-education*, which involves self-improvement of knowledge methods by students. According to her, these cognitive motives contribute to the emergence of «achievement motive» that involves the student's desire for success, the desire to achieve new, higher results compared to previous ones.

The reasons contributing to the decrease in the learning motivation are an actual psychological and pedagogical problem. Analysis of scientific literature allows us to distinguish two groups: the reasons dependent on teacher and reasons dependent on student. According to the researchers the main components of the first group are: low level of teacher proficiency in modern teaching methods; incorrect selection of educational material, causing overload or underload of students; inability to build relationships with them and organize their relationships with each other; features of teacher personality and his communication style; psychological barriers arising from the teacher activities; ignoring the importance of taking into account students' individual characteristics; lack of students interest in the proposed educational material. The second group of reasons dependent on student includes low level of knowledge, unformedness of learning activity motives and above all the methods of self-acquisition of knowledge, and complexity of relationships with student community. Thus, a whole range of reasons, more dependent on the competent psychological and pedagogical actions of teacher, which form the attitude of students to the whole learning process, influence the formedness of learning motives.

Our research is aimed at obtaining evidence to determine the level of development of a foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties, its dependence on the psychological and pedagogical activity of the teacher during the educational process.

The study used specially designed test questionnaires to identify:

- motives and anti-motives of learning a foreign language among students of non-linguistic specialties;
- factors that negatively affect the motivational sphere of students.

A research of a foreign language learning motivation of students at different stages of education (1-2 courses) depending on the psychological and pedagogical activity of the teacher was conducted.

We were faced with the tasks:

1. To determine the hierarchy of motives and anti-motives of learning a foreign language, as well as the dynamics of their changes among students at different stages of education (1 and 2 courses).
2. Identify the reasons for reducing the level of motivation.

In the question of the learning motivation structure, the researchers dealing with this problem agree that the learning motivation structurally consists of motives related to the content of educational activity and not related to it, despite the absence of a unified, generally accepted classification (A. Markova, P. Halperin, L. Bozhovich, etc.). As a consequence, the existence in the domestic psychological and educational literature of two approaches to differentiation of internal and external motivation. The first approach identifies internal and external motives based on the nature of the relationship between the learning motive and other components of the teaching, such as the purpose or the process itself. In the context of this approach, the supporters of which are such scientists as Halperin, a motive that realizes student's cognitive need and is associated with the knowledge acquired by him and performed activities is considered as an internal motive, while a motive that realizes an unknowable (social) need acts as an external motive. Proponents of the second approach add the feature of personal meaning (utilitarian-pragmatic and / or value) which is attached to the learning and its products to the feature of the relationship between the educational motive and other components of learning (P. Bibrich, D. Elkonin, etc.). In this approach, the external motive is interpreted as a motive that has a utilitarian and pragmatic meaning for the individual, i.e. realizing the needs for external well-being (material and/or social). Whereas the inner motive represents the value sense realizing the need for the student inner well-being, harmonizing his inner world, forming a system of personal beliefs, attitudes, claims, self-assessments, and on this basis to internal motives is added another – motive for self-improvement.

It should be noted that in addition to dividing the learning motivation into internal and external, the following are distinguished in the psychological and pedagogical literature: motivation for well-being, motivation for avoiding troubles (failures), motivation for the activity process, motivation for the activities content, professional motivation, motivation for self-affirmation, utilitarian motivation, etc. Many scientists consider educational activity as poly-motivated.

On the issue of the classification of the learning motives, we agree with A.K. Markova, which offers from our point of view the most complete classification of the motives that motivate the learning activities, considering the motivation formation as a complication of the student's motivational sphere structure. It is noteworthy that Markova's classification is based on the classification proposed by L.I. Bozovich [3, p. 68], according to which the learning motives are divided into *cognitive*, generated by learning activities and related to content and process of the learning; and *social*, generated by the whole system of relationships between student and the reality around him, and these motives lie outside the educational process. Markova, singling out similar groups of learning motives differentiates further each of them dividing cognitive motives into *broad cognitive* with a focus on mastering new knowledge; *learning and cognitive*, related to the assimilation of ways of learning; *self-education*, which involves self-improvement of knowledge methods by students. According to her, these cognitive motives contribute to the emergence of «achievement motive» that involves the student's desire for success, the desire to achieve new, higher results compared to previous ones.

Markova's social motives also break down into several subgroups: *broad social* motives which involve student's desire to gain knowledge in order to be useful to society, to understand the need for learning and to feel responsible; *narrow social*, so-called positional motives consisting in desire to take a certain place in relations with others, to get their approval, to earn their authority; the motives of *social cooperation*, which imply that student not only wants to communicate and interact with other people, but also seeks to realize, analyze the ways and forms of their cooperation and relationships with the teacher and comrades [2, p. 10].

As a result of the analysis of psychological and educational literature on the problem of learning motivation it can be concluded that internal motivation is a more prerequisite for successful educational activities. A similar viewpoint can be found in representatives of foreign scientific school, who consider the structure of learning activities motivation as a set of internal and external motives of student and internal motives are of paramount importance. Many Western scholars agree on the existence of two main motivation sources: *the expectation of success and the significance of the goal (task)*.

Therefore, A. Wigfield and J. Eccles consider the motivation of learning activities in the framework of *«expectancy-value model»*. Sometimes it is presented in the

form of a formula: *expectation* × *significance* = *motivation*. According to the proposed model, for the student to become motivated, it is necessary to have even the most modest expectations of success within the framework of the activity and give the task significance, and if the expectation of success is high but the task does not represent any value for the student then accordingly he will not be motivated. If the student has no confidence in his success with a high significance of the task, the motivation will not arise either [4,]. P. Pintrich and D. Schunk add another component to the above model – the emotional sphere, which includes the student's emotional reactions to the assignment and positive self-esteem. According to the authors, the intensity of learning motivation varies depending on the task evaluation and confidence in its success. If a student realizes that learning is boring, of little value and too difficult to succeed, he will avoid participating in it. Thus, significance, ability to complete the task; focus on success and emotional comfort act as the main motivating factors in the learning process [5].

Turning to our study of foreign language learning motivation among students at different stages of education, we can note that the study is aimed at obtaining evidence to determine the level of development of the motivation for studying a foreign language among students of non-linguistic specialties, its dependence on the psychological and pedagogical activity of the teacher during the educational process, and in particular on the psychological impact of the teacher.

A research of a foreign language learning motivation of students at different stages of education (first and second courses) depending on the psychological and pedagogical activity of the teacher as well as psychological effects applied to students in teaching a foreign language was conducted.

We were faced with the tasks:

a) to determine the hierarchy of motives and anti-motives of learning a foreign language, as well as the dynamics of their changes among students at different stages of education (first and second courses);

b) identify the reasons for reducing the level of motivation;

c) to identify the relationship between the psychological impact of the teacher and the development level of students' foreign language learning motivation.

At the first stage of the ascertaining experiment, it was supposed to study the hierarchy of motives for a foreign language learning among students of a non-linguistic specialties at different stages of education (first and second courses), as well as to identify anti-motives that contribute to students' lack of desire to learn a foreign language.

As a basis for the study, we used specially developed test questionnaires.

Because of processing the obtained data, it was possible to determine and draw a number of significant conclusions regarding:

1. Hierarchies of motives and anti-motives of learning a foreign language among first-year and second-year students, as well as the dynamics of their change.

2. Factors contributing to a decrease in students' interest in a foreign language, the process of learning it.

The data showed that out of 243 students, 81% of 1st year students are positively motivated, 19% were demotivated students. The results of the study at second courses demonstrate a quantitative ratio of 79% of motivated students and 21% of demotivated students from 247 people. Moreover, we found that, despite a slight general decrease in the level of motivation in 2nd year students, there is a tendency to a significant decrease in individual groups, offset by an increase in others, which requires additional research aimed at identifying the relationship between psychological and pedagogical activities of teachers during the educational process and a decrease in the level of motivation of students in the 2nd year of study.

In the course of the study, a hierarchy of motives for studying a foreign language was determined for students of 1st and 2nd courses(figure 1). The data obtained demonstrate that the utilitarian-pragmatic motive dominates in the hierarchy of motives among first-year students, while professional and cognitive-educational motives occupy the 2nd and 3rd places, respectively. In the hierarchy of motives, second-year students have a professional motive in first place with a significant margin.

The results of the diagnosis of anti-motives for foreign language learning of students at the initial stage of education showed that students are more demotivated (in descending order, starting with the most common answer): the complexity of the foreign language as a subject; the belief formed by the school teacher that they lack the ability to speak a foreign language, that learning a foreign language is boring and uninteresting; confidence that knowledge of a foreign language will not affect subsequent employment, future salaries, career growth, etc.; the conviction that you can easily use the services of a translator, a dictionary, etc.

Second-year students chose as anti-motives for foreign language learning (in descending order, starting with the most common answer): the complexity of the subject; teacher's manner of communication; boring, monotonous material; lack of time; difficult relationships with the teacher; incompetence, from the point of view of students, the teacher in the subject.

For our study represents the value, the approvals chosen by motivated second course students in the test questionnaire as a continuation of the sentence: «I would study a foreign language with great enthusiasm if...» which are considered as factors that impede the process of foreign language learning. These include (in descending order, starting with the most common answer): the limited material that will be useful to students in the future; the impossibility of choosing the educational process content; voluminous homework; complexity; lack of active forms of learning; distancing of teacher, emphasizing the special status; teacher's manner of communication; disrespect by the teacher of the student, his opinion; the teacher's enthusiasm for his own monologue in the classroom; uninteresting educational material; teacher incompetence in matters of specialty; own laziness, etc.

As a result of the analysis of scientific literature on the problem of learning motivation it can be concluded that modern scientists have accumulated a great theoretical and empirical experience regarding the peculiarities of the formation and functioning of learning motivation, origin causes, its structure and main task. Although there is no consensus on its terminological definition, all scholars agree that «educational motivation», «learning motivation», «motivation of learning activities», «motivational sphere of the student» encourages, directs, organizes the student and gives personal meaning and significance to the educational activity. Scientists give a special place to internal motivation as the main impellent. Researchers agree that the main factors contributing to the motivation formation are interest, purpose, significance of the educational task, student confidence in his own abilities, desire for self-determination and self-actualization, success expectation, as well as a state of emotional comfort during the educational process.

Because of the analysis of the obtained data below, the following conclusions can be drawn:

1. The process of forming a foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties is directly related to the integrated implementation of contextual, individually-differentiated and personality-activity approaches in the process of teaching a foreign language (the data show that this direction is insufficiently implemented in the educational process).

2. Relations with students, the style of professional and pedagogical guidance of the educational process, due to the orientation in the professional and pedagogical

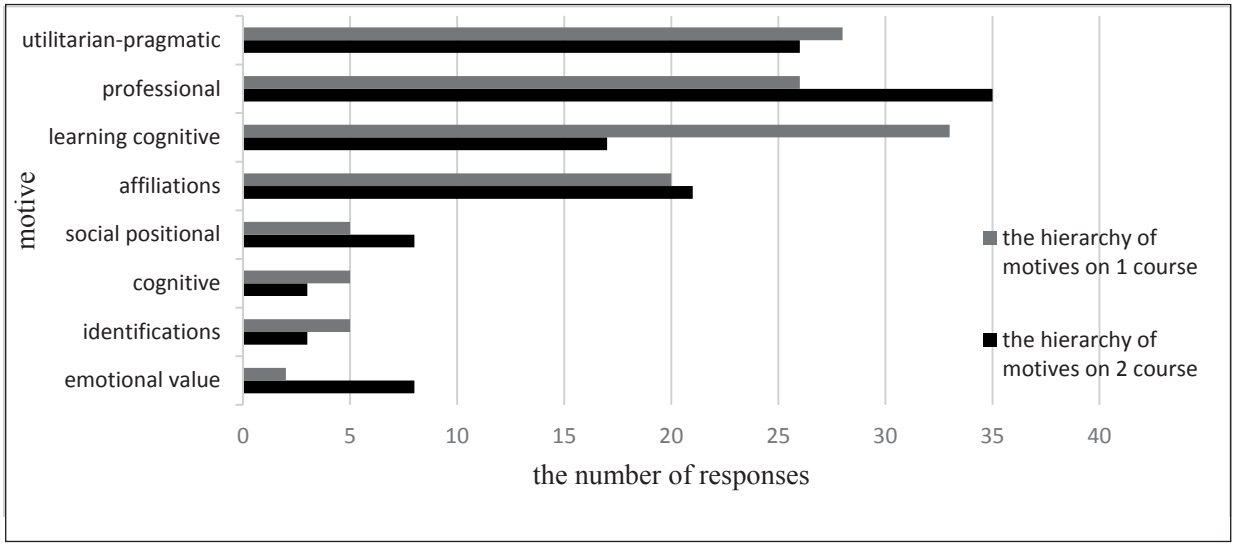


Fig. 1. Hierarchy of motives for a foreign language learning of first and second course students

communication of the teacher, are important factors affecting the maintenance of students' interest in the subject being studied.

As a basis for the study, we used a specially designed test questionnaire in which second year students were asked to choose and also provide their own answer options regarding the methods of psychological influence of teachers during the educational process, and in particular: the authority of teachers; feelings that they evoke among students; teachers' interest in establishing psychological contact with pupils; dynamics of relations between teachers and students; the psychological mood of students studying a foreign language, etc.

It should be noted that the knowledge of involved in the study regarding the use of psychological techniques in the learning process is fragmented. Moreover, 33.3% of the respondents found it difficult to answer the question: «Does your teacher use psychological influence during the educational process? If they apply, then what?». 66.7% of teachers consciously and purposefully use their own authority, encouragement, observation, and warning in the learning process as a means to achieve the educational and educational objectives judging by the answers of participants.

The results of the ascertaining experiment allowed us to draw the following conclusions:

a) the formation of a foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties is directly related to the teacher's integrated implementation of the contextual, individual differentiated and personal activity approaches during the educational process. the data obtained demonstrate the insufficient implementation of this direction;

b) the individual style of leadership in the educational process, due to the orientation in the professional and pedagogical communication of the teacher, has a direct impact on the formation of students' motivation;

c) the knowledge of teachers about the psychological impact as a means of increasing the productivity of instruction, in particular a foreign language in non-linguistic specialties, is fragmentary, therefore it is carried out to a greater degree unsystematically, not methodically thought out, unconsciously;

d) some teachers are intuitively guided by the personal, intersubjective approach of a developing strategy of psychological impact, in which dialogue acts as the main condition for its implementation, however, the psychological and pedagogical activity of a number of teachers is built according to strategies of imperative and manipulative influences, suggesting pressure on the student, the direction of his activity, attitudes to the required teacher direction without taking into account the current state of the student;

e) the structural functional model of the formation of the motivation for studying a foreign language among students of non-linguistic specialties involves the complex implementation of personal activity, individual differentiated, contextual approaches; receptions of the developing strategy of psychological impact and productive pedagogical communication.

Библиографический список

1. Маркова А.К. *Педагогическая деятельность учителя. Психология труда учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1983.
3. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва: Институт практической психологии. Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.
4. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; № 25 (1): 68 – 81.
5. Pintrich P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003; № 95: 667 – 686.

References

1. Markova A.K. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' uchitelya. Psihologiya truda uchitelya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
2. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii. Voronezh: NPO MOD`EK, 1997.
4. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; № 25 (1): 68 – 81.
5. Pintrich P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003; № 95: 667 – 686.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-162-165

***Saveleva I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saviren1973@mail.ru*
***Saveleva A.E.**, MA Student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: Asaveleva.2012@yandex.ru*

STRATEGIES OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN MULTIMODAL PERSPECTIVE. The article examines a problem of strategies of pedagogical interaction in a multimodal perspective applied by a teacher. Classroom interaction regarded as subject-oriented interaction is characterized as a process that has certain conventional restrictions, concerning all its participants (subjects), and also requires the coordination of a set of modalities. Analysis of video clips of foreign language classes in higher school setting shows that the teacher uses a whole range of interactive strategies that correlate with the main components of the interactive IRF model (initiation – reaction – response). These strategies cause complex reactions of students, which can lead to different outcomes of educational situations: from successful solution of the educational task to lack of results. The selection of strategy components allows to identify micro-stages of interaction in which there is an imbalance of modal expression and makes it possible to adjust them.

Key words: **strategy, interaction, multimodal outburst, verbal component, non-verbal component.**

***И.В. Савельева**, канд. фил. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru*
***А.Е. Савельева,** магистрант, социально-психологический институт Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: Asaveleva.2012@yandex.ru*

СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В АСПЕКТЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00805

Исследуется проблема реализации педагогом стратегий педагогической интеракции в мультимодальном аспекте. Интеракция в процессе предметно-ориентированного взаимодействия характеризуется как процесс, имеющий определенные конвенциональные ограничения, причем для всех его участников (субъектов), а также требующий согласования комплекса модальностей. Анализ видеофрагментов занятий по иностранному языку в вузе показывает, что педагог использует целый спектр стратегий и тактик интерактивного характера, коррелирующий с основными компонентами интерактивной модели обучения: инициация – реакция – ответная реакция. Данные стратегии вызывают комплекс вариативных реакций студентов, причем выражаемых посредством разных модусов – чаще отличных от вербального (речи). Это может привести к различному исходу учебных ситуаций: от успешного решения учебной задачи до отсутствия результата. Выделение компонентов стратегий позволяет выявить микроэтапы учебной интеракции, в которых наблюдается дисбаланс модальной экспрессии, и подвергнуть их корректировке.

Ключевые слова: **стратегия, интеракция, мультимодальный всплеск, вербальный компонент, невербальный компонент.**

На современном этапе учебная интеракция рассматривается как комплексный феномен, имеющий мультимодальную природу и дискурсивное выражение. В центре исследований, в основе которых лежит дискурсивная традиция, находятся вопросы наблюдения за повседневным общением в учебной группе; специфика лингвистического и дискурсивного выбора участников общения; значение данного выбора для формирования социальных и академических знаний; а также то, как использование языка формирует под влиянием процессов, практик и требований содержание учебной программы [1, с. 571].

В задачи изучения учебной интеракции с позиций педагогики, в свою очередь, включаются вопросы, связанные с анализом поведения и стратегий, используемых преподавателями и студентами; как поведение и стратегии интерактантов коррелируют с показателями успеваемости учащихся, их прогрессом [2, с. 3].

Развивая положения парадигмы обучения в сотрудничестве, М.А. Петренко разрабатывает теорию педагогической интеракции, в которой определяет ее как частное проявление родовой категории педагогического общения, а также как неравновесную систему особого типа, «устойчивость которой обеспечивается искусственным опосредованием внешних и внутренних отношений» [3, э/р].

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показывает, что интеракция в образовательном контексте рассматривается как:

- более широкий подход к анализу коммуникативных ситуаций, включающих невербальные социально значимые сообщения, отправляемые участниками / интерактантами [4];
- характеристика дискурса, порождаемого участниками предметно-ориентированного обмена информацией, в частности учебно-педагогического дискурса [5];
- основание для системного выделения взаимосвязанных элементов урока, называемых интеракционными цепочками [6];
- стратегия обучения во взаимодействии [3; 5];
- образовательная технология [7].

Исследователями также отмечается, что педагогический дискурс, порождаемый интерактантами, характеризуется мультимодальностью, интерактивностью, регламентированностью [1]. Мультимодальность как сущностная характеристика учебного дискурса и, шире, учебной интеракции связывается с более широким социокультурным контекстом. Мультимодальный подход к анализу ситуаций учебной интеракции позволяет выйти за рамки вербального взаимодействия и посмотреть на общение интерактантов с учетом большего спектра каналов коммуникации, включая невербальные. Модальности предполагают возможность передачи сообщений посредством других кодов, отличных то языкового: это позы и движения тела в пространстве (проксемика), язык тела, мимика, взгляды (кинесика) и другие.

Так, Г. Кресс пишет, что при анализе ситуаций социального взаимодействия вербальный модус не вторичен, он, скорее, вплетается в целостную семиотическую ситуацию [4]. Учебная ситуация, соответственно, не может анализироваться только как речевая. В ней значимую роль играют модальности, сопровождающие речь (такие как например, интонация и паузация [8]), а также модальности, выражаемые человеческим телом (кинетико-проксемический комплекс, в который в новейших исследованиях включаются и тактильно-сенсорные параметры интеракции) [9; 10], окружающим контекстом (статическим и динамическим) [11], предметным содержанием интеракции (учебными материалами, средствами, стратегиями) [4; 5; 6; 11].

Интеракция в нашем понимании – это комплексный мультимодальный процесс, характеризующийся конвенциональностью речевой организации. На невербальном уровне интеракция связана с выбором оптимальных стратегий со стороны педагога, ограничивающих его поведение соответственно институциональным нормам, принятым в учреждениях высшего образования, и конструированием обратной связи со стороны студентов, поведение которых менее ограничено и эксплицирует вариативный спектр мультимодальных реакций. Сопоставление категорий интеракции и взаимодействия, взятых в аспекте мультимодальности, позволяет выявить согласование либо рассогласование в реализации педагогом и студентами стратегий интеракции на вербальном и невербальном уровнях. Взаимодействие как общая глобальная педагогическая стратегия, реализуемая в образовательных целях, в частных случаях интеракции может иметь значительные отклонения, что приводит не только к сбою в разворачивании интеракции, но иногда и к неуспешному исходу интерактивных микромоделей урока, следовательно, и к снижению эффективности обучения.

Кроме того, каждая из применяемых педагогом стратегий интеракции получает ответную реакцию со стороны студентов. Наблюдение позволило установить три типа интерактивного действия студентов: кооперация (выраженная позитивная реакция), деструкция (выраженная негативная реакция) и индифферентная реакция (отсутствие выраженной мультимодальной реакции).

Для анализа стратегий учебной интеракции педагога и мультимодальных реакций студентов были использованы 15 видеофрагментов занятий по дисциплине «Иностранный язык» у студентов 1 и 2-го курсов направления «Журналистика». В результате выявлены следующие стратегии, реализуемые педагогом, работающим в режиме «педагог – группа» и «педагог – студент»:

1. Стратегия инициации интеракции.
2. Стратегия поддержания интеракции.
3. Стратегия смены интерактивного режима.

Обеспечение успешной интеракции на каждом из этапов требует от педагога применения названных стратегий, каждая из которых реализуется через серию тактик, имеющих выражение на уровне разных модальностей. Тактики и используемые модальности были занесены в таблицу (см. табл. 1). На каждую из тактик составлен так называемый интерактивный паспорт, состоящий из возможных реакций студентов (кооперативных, деструктивных и индифферентных).

Перечисленные в табл. 1 тактики вариативны, они могут быть взаимозаменяемы, так как интеракция – процесс совместного творчества и, несмотря на спланированный характер занятия, может отличаться спонтанностью выражаемых модальностей и промежуточных результатов. В ситуациях с успешным исходом наблюдаемые тактики, как правило, имеют скоординированный характер, при их реализации наблюдаются кооперативные мультимодальные реакции студентов. Однако при разворачивании учебного дискурса не исключены как индифферентная, так и негативная реакции. Например, инициация педагогом общения на иностранном языке на занятиях со студентами первого курса применение тактики вовлечения иногда не получает позитивной реакции студентов. Это прежде всего связано с тем, что интерактанты мало знакомы друг с другом, находятся в новом коллективе. Деструкция выражается невербальными модальностями: жест – рука, закрывающая лицо или опущенная голова, нежелание установить

Таблица 1

Стратегии и тактики педагога и реактивные модальности студентов
в ситуациях учебной интеракции

Интерактивные стратегии педагога	Интерактивные тактики педагога	Комплекс реактивных модальностей студентов (**+** – кооперация; – – деструкция; 0 – нейтральная реакция)
1. Стратегия инициации интеракции	Тактика концентрации внимания на проблеме (педагог встает в центр аудитории или у доски, задействует речевые средства, усиливает громкость, помогая себе жестами и устанавливает зрительный контакт со студентами)	(+): взгляд на педагога; рука под подбородком; захват письменного прибора; выпрямление спины; кивание; вербальный модус группе («тише») (–): --- (0): положение тела боком к центру; голова опущена
	Тактика вовлечения (педагог приглашает студентов к ответу, а также замечает тех, кто не включился во взаимодействие, использует адресацию по имени и задерживает взгляд на неактивных студентах)	(+): поднятие руки; кивание головой; вербальный модус сопровождается движением рук – жестом «дирижера». (–): жест «рука закрывает лицо»; избегание взгляда педагога. (0): взгляд в окно, на экран телефона, в тетрадь
	Тактика объяснения задачи (педагог поясняет задание, делая большее количество пауз, активно эксплуатируя жесты и мимику, использует жест «щепотки», вскидывает брови, переводит взгляд)	(+): кивание; зрительный контакт; вербальный модус (вопросы). (–): напряжение мышц лица; нахмуренные брови. (0): голова и взгляд опущены вниз или отвернуты в сторону
	Тактика постановки вопроса (проверяя включенность в интеракцию, педагог задает вопрос как группе в целом, так и конкретным студентам)	(+): поднятие руки высоко вверх или с опорой на парту, рядом с телом; зрительный контакт. (–): напряжение мышц лица; нахмуренные брови; избегание взгляда; вербальный модус («я не знаю»). (0): взгляд в сторону
	Тактика пояснения / иллюстрирования на примере (обнаружив трудности понимания задачи, педагог может привести пример из личного опыта или на упрощенном уровне; также возможно использование схем, рисунков, артефактов)	(+): кивание головой, вербальный модус (междометия, а также фразы «да, я тоже могу привести пример / I can give my example»). (0): молчание, застывшая поза и неактивная мимика

2. Стратегия поддержания интеракции	Тактика сопровождения (педагог подходит к студенту и наклоняется, осведомляясь о ходе интеракции)	(+): поднятие головы и бровей, улыбка. (–): поза «отпрянувшего назад». (0): голова опущена, поза не меняется
	Тактика подбадривания (при замедлении интеракции студентов при работе в парах или группах педагог может использовать вербальный модус («вы все правильно делаете / you are doing that right»)	(+): поднятие головы, зрительный контакт; перевод взгляда с педагога на партнера; вербальный модус («я же говорила», междометия «Ага» и т.п.) (–): повороты головы с семантикой непонимания
	Тактика выбора интерактанта (при проверке задания педагог может называть студента по имени, а может приглашать к ответу с помощью указывающего жеста и зрительного контакта)	(+): вербальный модус («хорошо / Okay»); смена позы с помощью «ерзания»; кивание. (–): отрицательный жест и мимика сопровождают вербальный модус («нет/ пусть лучше …»)
	Тактика присутствия (педагог наблюдает за ходом интеракции, находясь непосредственно рядом со студентами, кивает или молча слушает)	(+): вербальный модус («мы все правильно делаем?»); зрительный контакт. (–): пауза в разговоре, молчание. (0): продолжение интеракции между собой; игнорирование присутствующего
	Тактика снятия напряжения (педагог использует эффект неожиданности, продолжая речь введением шутки, необычного сравнения, театрального поведения, пантомимы и т.д.)	(+): установление зрительного контакта; улыбка; смех; кивание; жестикуляция одобрения. (–): мимический рисунок – искривленное лицо с семантикой недовольства: прикрытие лица рукой. (0): поза «маятника» (наблюдается вращение на стуле с взглядом в телефон)
	Тактика уговаривания (педагог предлагает ответить студенту, повторяя «у вас получится»)	(+): кивание; вербальный модус («хорошо, я попробую»
	Тактика комплимента (педагог использует речевой акт похвалы, сопровождая улыбкой и обращением за поддержкой к другим студентам)	(+): вербальный модус («Спасибо! / Thank you»); улыбка и взгляд вниз; поза выпрямления спины
3. Стратегия смены интерактивного режима	Тактика активации режима перемещения (педагог предлагает студентам поменять место и интерактанта, пересесть, присоединиться к другой группе, сопровождая вербальный модус указательными жестами и киванием)	(+): перемещение в другую зону аудитории; (–): отказ перейти, сопровождаемый жестом скрещенных рук и поворота головы с семантикой «Нет».
	Тактика настройки интеракции (педагог корректирует распределение ролей интерактантов, поручая неактивным студентам принять конкретную роль или выполнить микрозадачу, сопровождая вербальный модус жестом «предложения» – рука вытянута вперед ладонью вверх)	(+): мимика согласия: зрительный контакт + кивание; письменный модус: фиксация слов педагога в тетради. (–): положение на расстоянии от других студентов, выполнение задания без партнера(-ов)
	Тактика комментирования (педагог добавляет свое мнение к высказываниям студентов, предлагает варианты реплик, сопровождая слова невербальной экспрессией: жестами рук, мимикой)	(+): смех, улыбка; фиксация реплик педагога в тетради; вербальный модус («Точно! / Yeah!») (–): мимика несогласия: отрицательное покачивание головой, наклон головы с вербальным компонентом «Ну не совсем так». (0): жест сцепленных рук перед собой (на столе/на коленях).
	Тактика достраивания интеракции / принятия роли студента (педагог выполняет задачу, поставленную перед студентом в качестве примера при неактивном протекании интеракции или при интерактивном провале)	(+): вербальный модус («Да, я понял(-а)) сопровождается мимикой согласия: вскидываение бровей и улыбка, кивание; имитация вербального поведения педагога. (–): отсутствие зрительного контакта, поведение «немого»; поза с руками, скрещенными на груди; наклон головы; нахмуренные брови

зрительный контакт подтверждают негативную реакцию или затруднение студентов. При этом дополнение речи письменным модусом (запись на доске) существенно меняет реакции студентов, они сразу поднимают взгляд и начинают записывать за педагогом, тем самым демонстрируя включение в интеракцию.

Наблюдение за применяемыми педагогом интерактивными тактиками внутри названных трех стратегий также позволило установить ситуации так называемого мультимодального «всплеска». Активное изменение экспрессии тела, мимики и жестов студентов наблюдается, когда педагог, например, неожиданно использует юмор, театрализует ход интеракции: меняет паравербальные характеристики речи (повышает или понижает громкость и темп речи), пропевает слова из песен, зачитывает стихи. Такие приемы заставляют студентов оживиться: они меняют позы, вскидывают голову, меняют направление взгляда, улыбаются. Замечено, что студенты первого курса иногда имитируют речь и кинетико-проксемическую экспрессию преподавателя.

Во время реализации стратегии смены режима интеракции тактика подбора интерактанта, применяемая педагогом без учета межличностных отношений в группе, вызывает негативные реакции, которые тоже могут сопровождаться «всплеском» модальностей. Проксемические вариации и передвижение педагога по аудитории также вызывает «всплеск» модальностей: студенты меняют позу, поворачивают голову, следят за траекторией педагога.

Применение артефактов (различных предметов) – это следующий фактор, приводящий к «всплеску» модальностей. Если педагог берет в руки какой-либо предмет и привлекает к нему внимание студентов, это часто вызывает положительную реакцию: студенты реагируют установлением зрительного контакта друг с другом (переглядыванием), фокусом внимания на предмете, переменой позиции тела, улыбкой.

Исходя из вышесказанного, можно сделать ряд выводов. Прежде всего, успешный исход ситуаций учебной интеракции обеспечивается не только и не столько рестриктивным поведением педагога в ситуациях педагогического общения, сколько совершенствованием в процессе учебной деятельности стратегий и тактик интерактивного обучения и своевременным их применением в ходе занятия. Кроме того, анализ проведенных занятий, их видеофиксация и дальнейший просмотр видеофрагментов, саморефлексия педагога также способствуют повышению эффективности взаимодействия. Для студенческой аудитории одним из эффективных интерактивных приемов является вызов мультимодального «всплеска» (оживления, смены позиции, положительные эмоции, смех, передвижение, применение предметов).

Библиографический список

1. Rex L.A., Green J.L. Classroom Discourse and Interaction: Reading Across the Traditions. *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell publishing, 2008: 571 – 584.
2. Green J., Dixon C. Classroom interaction, situated learning. Encyclopedia of Language and Education. *Discourse and Education, Springer Science+Business Media LLC*. 2008; Vol. 3: 3 – 14.
3. Петренко М.А. *Теория педагогической интеракции*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
4. Kress G. Multimodal discourse analysis. *Routledge handbook of discourse analysis.* London, Routledge, 2011: 35 – 50.
5. Alvarez-Alvarez C., Sanchez-Ruiz L.R., Montoua Del Corte A. Innovating in University Teaching Through Classroom Interaction. *Journal of Education.* 2019; Vol. 1, Issue 1: 8 – 18.

6. Савельева И.В. Перспективы применения мультимодального анализа учебного дискурса для исследования педагогической интеракции в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 170 – 173.
7. Седых Д.В., Зникина Л.С. Лингводидактическая технология как модель педагогической интеракции в процессе обучения студентов. *Модели педагогической интеракции:* коллективная монография. Кемерово, 2020: 194 – 211.
8. Бахарлу Х., Дастамуз С., Ширази А. Анализ ошибок иранских студентов при выражении русских вопросительных предложений с ИК-2. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 19 – 24.
9. Mondada L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics.* 2016; № 20: 336 – 366.
10. Jakonen T., Evnitskaya N. Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics.* 2020; Vol. 163: 18 – 31.
11. Белова Т.М., Гринвальд О.Н., Ерёмин В.В. и др. *Обучение иностранному языку в вузе: лингвистика и методика*: коллективная монография. Москва, 2015.

References

1. Rex L.A., Green J.L. Classroom Discourse and Interaction: Reading Across the Traditions. *The Handbook of Educational Linguistics.* Blackwell publishing, 2008: 571 – 584.
2. Green J., Dixon C. Classroom interaction, situated learning. Encyclopedia of Language and Education. *Discourse and Education, Springer Science+Business Media LLC.* 2008; Vol. 3: 3 – 14.
3. Petrenko M.A. *Teoriya pedagogicheskoj interakcii.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
4. Kress G. Multimodal discourse analysis. *Routledge handbook of discourse analysis.* London, Routledge, 2011: 35 – 50.
5. Alvarez-Alvarez C., Sanchez-Ruiz L.R., Montoua Del Corte A. Innovating in University Teaching Through Classroom Interaction. *Journal of Education.* 2019; Vol. 1, Issue 1: 8 – 18.
6. Savel'eva I.V. Perspektivy primeneniya mul'timodal'nogo analiza uchebnogo diskursa dlya issledovaniya pedagogicheskoj interakcii v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 170 – 173.
7. Sedyh D.V., Znikina L.S. Lingvodidakticheskaya tehnologiya kak model' pedagogicheskoj interakcii v processe obucheniya studentov. *Modeli pedagogicheskoj interakcii:* kollektivnaya monografiya. Kemerovo, 2020: 194 – 211.
8. Baharlu H., Dastamuz S., Shirazi A. Analiz oshibok iranskih studentov pri vyrazhenii russkih voprositel'nyh predlozhenij s IK-2. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 19 – 24.
9. Mondada L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics.* 2016; № 20: 336 – 366.
10. Jakonen T., Evnitskaya N. Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics.* 2020; Vol. 163: 18 – 31.
11. Belova T.M., Grinval'd O.N., Eremin V.V. i dr. *Obuchenie inostrannomu yazyku v vuze: lingvistika i metodika*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.01.21

УДК 37.032:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-165-167

Stenyushkina T.S., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: tatianasten@yandex.ru*
Poteshkina O.I., *senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: o.konfetka@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION OF SONG FOLKLORE IN MODERN CONDITIONS. The article reveals the functional significance of song folklore, which is associated with the formation of spiritual culture, morality, moral norms, patriotism, respect for the history and culture of their country. Folk pedagogy, which is the result of the accumulation of social and practical experience of many generations, is the sum of knowledge, skills and abilities that are transmitted from generation to generation only orally. The system of educational norms is provided by the way of life of the family, the presence of continuity and the mechanism of tradition. The genre diversity of Russian song folklore is the source of those functions that are necessary in the practical life of people and that change depending on transformation in the traditional way of life and culture at different times.

Key words: **function, education, song folklore, tradition, cultural values, national pedagogics.**

Т.С. Стенюшкина, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: tatianasten@yandex.ru*
О.И. Потешкина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: o.konfetka@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена рассмотрению функционального значения песенного фольклора, с которым связано формирование духовной культуры, нравственности, моральных норм, патриотизма, уважения к истории и культуре своей страны. Народная педагогика, ставшая результатом накопления социального и практического опыта многих поколений, представляла собой сумму знаний, умений и навыков, которые транслировались из поколения в поколение только устным путем. Система воспитательных норм обеспечивалась укладом жизни семьи, наличием преемственности и механизма традиции. Жанровое разнообразие русского песенного фольклора является источником тех функций, которые были необходимы в практической жизни людей и изменялись в зависимости от перемен в традиционном укладе и культуре в разное время.

Ключевые слова: **функция, воспитание, песенный фольклор, традиция, культурные ценности, народная педагогика.**

Национальная культура, родной язык и фольклор являются главными составляющими в формировании нравственных качеств и духовного становления личности. Современное образование довольно скупо учитывает фольклор, который является уникальным хранителем культурного достояния с огромными воспитательными возможностями, несмотря на многовековой путь становления. Включая фольклорные образцы в образовательный процесс, можно эффективно решить целый ряд художественно-эстетических задач, таких как музыкально-эстетическое и художественно-творческое развитие, воспитание заинтересованности культурой своего народа, чувства патриотизма, национальной гордости и уважения к культурам других народов, знакомство с источниками национальной культуры. Этим фактом определяется актуальность изучения воспитательных возможностей русского песенного фольклора.

Воспитательные ресурсы народного педагогического опыта высоко оценивали известные исследователи и педагоги-практики. Ян Амос Коменский, родоначальник педагогики, изучал принципы традиционного народного воспитания и использовал их в создании теории научной педагогики [1]. Русский педагог К.Д. Ушинский, который ввел термин «народная педагогика», отводил ей значительную роль в воспитании. Он писал, что «…воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, с. 165]. Изучая народные обряды, а также обычаи и традиции, он убедился, что «мудрость предков – зеркало для потомков», считая их живым образцом в воспитательном процессе [2]. В работах В.А. Сухомлинского подчеркивается мысль о необходимости возрождения педагогических народных традиций, об их использовании в современном воспитательном процессе. Исследователи народного опыта считали, что официальная и народная педагогика дополняют, обогащают друг друга, оказывают взаимное влияние на содержание воспитательного процесса и его формы [3].

О воспитательном и нравственном значении народного песенного искусства, которое выражается в отражении в нем главных принципов воспитания, всегда существовавших в народном быту, писали в разное время и подчеркивали его значение фольклористы-исследователи, руководители народно-певческих коллективов: З.В. Эвальд, П.Г. Богатырев, Л.Л. Христиансен, Н.К. Мешко, Л.В. Шамина, И.И. Земцовский, затем И.В. Мациевский, И.Л. Егорова, Л.В. Демина и др.

Функционирование песенного фольклора исследователями определяется как его реализация в конкретных исторических условиях и обстоятельствах. Под этим подразумеваются возможности восприятия накопленных духовных ценностей в реальной жизни человеческого общества в определенный исторический период. А с приобщением к накопленным традиционным ценностям, степенью развития личных умений и навыков связана воспитательная функция. Молодое поколение включается в процесс труда и отдыха семьи, перенимает манеру пове-

дения в предлагаемых обстоятельствах, стиль исполнения песен разных жанров, пересматривая своё музыкальное мышление, связанное с исторической эпохой. Русский песенный фольклор как неотъемлемая часть повседневной жизни, мировоззрения и народной исторической памяти создает основания для непрерывного развития всей культуры, а воспитание является ее частью, роль которой состоит в создании условий и механизмов для передачи культурных ценностей от старшего поколения к младшему. В жизни многих поколений людей таким механизмом передачи накопленной информации во времени была традиция.

В народной культуре знания человека об окружающем мире передаются из уст в уста (устный способ бытования), что является одной из ее важных особенностей, которую подчеркивал в своих исследованиях И.И. Земцовский наряду с анонимностью, коллективностью и традиционностью [4]. Уклад жизни конкретной семьи и общины обеспечивал преемственность жизненного опыта, системы ценностей и воспитательных норм. Результатом длительного накопления опыта стала народная педагогика, представляющая собой, по мнению Г.С. Виноградова, сумму накопленных и проверенных практикой жизни эмпирических знаний, умений и навыков, которые являются итогом социального опыта, транслируемым из поколения в поколение изустным путем, в котором соединяются педагогическое знание и накопленный воспитательный опыт [5].

Песенный фольклор обладает эффективными способами воздействия на эмоциональную сферу, а в его поэтических текстах зафиксированы важные сведения об историческом прошлом, о жизненном укладе наших предков, их мыслях и чувствах, образе мыслей, миропонимании. Каждый жанр музыкального фольклора – это значимая педагогическая основа для освоения культурного достояния прошлых поколений. Произведения музыкального фольклора воспитывают те качества, которые необходимы для существования в обществе, содержат в себе вековые человеческие заповеди.

Ценностные и содержательные возможности музыкального фольклора неизмеримы. Песни календарно-земледельческого цикла (святочные, масленичные, троицкие, купальские и др.) дают представления о быте, значении труда в жизни людей, об их мифологии, связанной с одушевлением явлений природы и поклонении солнцу. Семейно-бытовой цикл песен (родильные, крестильные, свадебные, погребальные и др.) сопровождал человека во все периоды его жизни, в них старшее поколение делится жизненным опытом. Воспитательные функции хороводных песен многозначны: это и культура поведения, и умение общаться, манерно двигаться, петь и «ладить» в ансамбле. В хороводных песнях молодое поколение знакомилось с трудовыми процессами и семейными обрядами (например, свадебными). Неоспоримыми воспитательными функциями обладают исторические песни и, конечно же, детский музыкальный фольклор (колыбельные, потешки, пестушки, заклички и др.). Отсюда следует, что песенный фольклор сохранил моральные и нравственные критерии, актуальные и используемые в настоящее время.

Жанровое многообразие музыкального фольклора является источником множества функций, видоизменявшихся в зависимости от изменений всей традиционной культуры в разное время. В философском словаре термин «функция» определяется как «отношение двух (группы) объектов, в котором изменению одного из них сопутствует изменение другого. Функция может рассматриваться с точки зрения последствий, вызываемых изменение одного параметра в других параметрах объекта (функциональность), или с точки зрения взаимосвязи отдельных частей в рамках некоторого целого (функционирование)» [6, с. 751]. Народное песенное искусство, присутствуя на разных этапах жизненного пути людей, позволяло осуществлять и организовывать коллективный труд, оптимальным способом удовлетворять потребности в накоплении и передаче опыта, ценностей, норм, знаний и основ мировоззрения. Но изменения, происходившие в жизни людей, изменяли количество и качество функций, актуальных для жизненных условий.

Воспитание, как известно, – это процесс, развивающийся вместе с развитием человеческого общества, а народная педагогика играет в этом процессе необычайно важную и созидающую роль, так как с ней связаны исторические корни духовной жизни народа, сохранен нравственный стержень: любовь к труду, добру, правде, уважение к старшим, влияние которых на подрастающее поколение несомненно. Воспитательный процесс призван сделать индивида полноценным членом общества, личностью, а это происходит в процессе освоения знаний и практических умений, ценностей и норм, обычаев и традиций своего народа. Принципы народной педагогики, отражённые в песнях, воспитывали уважение к старшим, любовь к родине, соответствие моральным нормам и устоям, нравственные качества. Это осуществлялось в результате общения разных поколений, перенимания традиционных особенностей исполнения песен и обрядовых действий согласно социальному положению и возрасту. Л.В. Шамина утверждает: «Педагогика оказалась лучшим способом исторической трансляции культуры» [7, с. 129].

Установленный порядок, принятый в конкретном сообществе людей, являлся регулятором поведения, выбора материальных ценностей и духовных смыслов. Необходимо выделить основы осуществления воспитательной функции:

– соблюдение норм и морали, которые были приняты в конкретной общине и встречали резкое осуждение за их нарушение;

– перенимание традиций и обычаев, распространенных на определенной территории, которые представляли собой устойчивый порядок поведения людей в различных жизненных ситуациях, стали нормой, передавались из поколения в поколение и сохранялись неизменными на протяжении столетий как стереотип;

– следование правилам бытового поведения, в общении со старшим поколением, в отношении к природе и включающие четко определенные установки – от ношения одежды в соответствии с социальным положением до духовной составляющей человека.

Существовавший регламент поведения был необходим для сохранения баланса в обществе и выживания отдельного индивида. Каждый член общества должен был сознательно совершать свои действия, исходя из норм и требований к человеку определённого социального положения, а их объяснения находились в обычаях предыдущих поколений, и это было основной причиной для тех или иных действий в традиционной культуре. Запретительные и разрешительные правила поведения людей – это допустимые рамки, в которых человек действует и принимает решения так, чтобы его поведение было одобрено старшим поколением и всем сообществом. Они складывались веками, воспроизводились в народном музыкальном и поэтическом творчестве и основательно закрепились в мировоззрении общества. Правила и нормы для всех членов общества существовали во всех сферах жизни – бытовом укладе, совместном труде, семейных, личных отношениях, а также в обрядовых действиях и в исполнении разножанровых песен. Традиционный музыкальный фольклор помогал адаптироваться в общественной жизни и являлся способом изучения основ мировоззрения и связанной с ним картины мира.

Песенный фольклор, являясь в сознании человека эстетической оценкой действительности, отражением своеобразного видения картины мира, передает мысли, эмоциональное состояние, переживания человека в звуковой форме и осмысленной музыкальной интонации. По словам музыковеда Б.В. Асафьева, «песня отражает душевный строй и мир эмоций, и горе, и радость, и печаль, и веселье, и раздумье и юмор» [8, с. 91]. В своем содержании он накапливает и сохраняет ценностные, нравственные установки, содействует формированию и трансляции образа мыслей, которые возникли как результат переработки религиозно-мифологических представлений и своеобразия жизни поколений. В результате воспитание молодого поколения стало частью повседневной жизненной реальности и соединялось с освоением певческих навыков. Шамина Л.В. писала об этом так: «*Народная музыкальная педагогика,* развившаяся в сфере фольклорного музицирования, характеризуется *отсутствием* четкого противопоставления учителя и ученика, неотчлененностью процесса обучения от жизненной и музыкально-исполнительской деятельности человека. Усвоение певческих навыков и песенного материала происходит в синкретических формах социологизации человека как органическая часть его общего воспитания, совершающегося путем прямого наблюдения и подражания другим членам общины» [7, с. 129].

Традиция, которая является механизмом сохранения и передачи песенных жанров, обрядов, в то же время сохраняла структуру жизни и повседневного быта. Таким образом, русский песенный фольклор, являясь, по своему смыслу и значению результатом жизни и деятельности многих поколений его создателей, был способом сохранения и трансляции материального и духовного наследия, механизмом регулирования поведения человека, как в быту, так и в общении с окружающим миром, средством адаптации к социальной среде, методом познания и воспроизведения существующей картины мира. В песенном и обрядовом фольклоре педагогическая идея является преобладающей, а народное устное и музыкальное творчество сохраняло и пропагандировало традиции воспитания.

В настоящее время фольклор ушел из нашего быта в той форме, в которой он существовал ранее, но его возрождением и сохранением занимаются в музыкальном искусстве. Несмотря на изменения, связанные с временным фактором, традиционная культура является основой развития общества, одним из средств формирования и становления личности человека. Песенный фольклор отражает весь жизненный цикл от рождения до смерти человека, является формой сохранения и передачи знаний. Люди из поколения в поколение воспитывались на тех нравственных идеалах, которые закладывал фольклор. Современные условия жизни, естественно, видоизменили те функции, которые русский песенный фольклор выполнял, существуя на уровне народного быта как часть жизни и мировоззрения. Само пение, которое было включено в повседневную жизнь и которому учились в течение всей жизни, подразумевало строгое следование традиции, определенную дисциплину и манеру поведения. В быту, по словам Л.В. Шаминой, «пение есть *поведение, которому обучаются*» [7, с. 9]. В настоящее время с уходом песенного фольклора из бытовой жизни, утерей своего значения в освоении действительности «элементы народной культуры, используемые в искусстве, уже не несут социально-нормативных функций, присущих аутентичной культуре. Их сменяют иные функции – эстетические, рекреационные» [9, с. 93].

В настоящее время воспитательная функция в полной мере реализуется в сфере образования, в том числе народно-певческого. Изучение народного песнетворчества дает представление о сложной системной связи средств музыкальной выразительности народной песни с формой и обстоятельствами ее исполнения, жанровыми характеристиками и соответствием певческой традиции, особенностями мужского и женского исполнения, манере поведения. В народно-певческом коллективе правильно подобранный фольклорный репертуар является лучшим материалом для учебной работы, а народные песни разных жанров выполняют воспитательную функцию. Любая музыка является одним из средств формирования интеллекта, эмоциональной культуры, творческих спо-

собностей, нравственности, и это в полной мере соответствует народной песне, так как она дает возможность проявления уникальных возможностей как исполнительских, так и образовательных, и воспитательных.

Народное пение связано с естественной природой человека, его потребностями в эмоциональном самовыражении, но требует определенных умений и навыков. Для этого важен определенный уровень теоретической подготовки, музыкальной образованности участников певческого коллектива, поэтому человеческий фактор выходит на передний план как важный момент музыкального исполнительства, воспитывающего ответственность, творческую активность, духовные качества участников певческого коллектива.

В заключение важно отметить, что в русском песенном фольклоре в полном объеме фиксируются эстетические ценности и проявляется национальное сознание его создателей. Возникнув еще в древности, народная песня стала исторической основой музыкальной культуры, это источник национальных традиций, движущая сила становления духовного потенциала, в ней выражается народное самосознание. Само же пение является ценным средством процесса воспитания молодежи с его традиционностью и глубокой духовностью, способностью воздействовать на эмоциональные и нравственные устои, как исполняющих, так и слушающих.

Воспитательные функции народных песенных жанров различаются, так как содержание поэтических текстов оказывает нравственное влияние, музыкальная основа – эстетическое, художественно-исполнительские средства – коллективное воспитательное, потому что каждый участник может почувствовать себя создателем произведения народного творчества. Каждый жанр песенного фольклора доказывает, что воспитание – это единый процесс формирования личности. Народное песенное творчество несет бесценную воспитательную функцию, является средством освоения жизни, направленным на всестороннее гармоническое становление личности в настоящее время.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Юрайт, 2019.
2. Ушинский К.Д. *Русская школа*. Москва: Институт русской цивилизации, 2015.
3. Сухомлинский В.А. *О воспитании.* Вступительные очерки С. Соловейчика. Москва: Политиздат, 1985.
4. Земцовский И.И. Народная музыка. *Музыкальная энциклопедия.* Москва: Советская энциклопедия, 1973; Т. 3: 887 – 904.
5. Виноградов Г.С. *Страна детей.* Избранные труды по этнографии детства. Санкт-Петербург: Историческое наследие, 1998.
6. *Философский энциклопедический словарь.* Москва: Сов, энциклопедия, 1983.
7. Шамина Л.В. *Основы народно-певческой педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2017.
8. Асафьев Б.В. *О народной музыке.* Ленинград: Музыка, 1987.
9. *Вторая жизнь традиционной народной культуры в России эпохи перемен.* Москва: ООО «НБ-Медиа, 2011.

References

1. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Yurajt, 2019.
2. Ushinskij K.D. *Russkaya shkola*. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2015.
3. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii.* Vstupitel'nye ocherki S. Solovejchika. Moskva: Politizdat, 1985.
4. Zemcovskij I.I. Narodnaya muzyka. *Muzykal'naya `enciklopediya.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1973; T. 3: 887 – 904.
5. Vinogradov G.S. *Strana detej.* Izbrannye trudy po `etnografii detstva. Sankt-Peterburg: Istoricheskoe nasledie, 1998.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sov, `enciklopediya, 1983.
7. Shamina L.V. *Osnovy narodno-pevcheskoj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'»; Izdatel'stvo «PLANETA MUZYKI», 2017.
8. Asaf'ev B.V. *O narodnoj muzyke.* Leningrad: Muzyka, 1987.
9. *Vtoraya zhizn' tradicionnoj narodnoj kul'tury v Rossii `epohi peremen.* Moskva: OOO «NB-Media, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-167-171

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

TRIADIC UTTERANCE AS A DIDACTIC UNIT OF TEACHING STUDENTS THE CULTURE OF COMMUNICATION IN THE FORM OF DISCUSSION. The article deals with the issue of organizing the training of university students in business communication, which occurs in the format of a panel discussion, a round table and a discussion. The scientific novelty and significance of the study lies in the consideration of triadic utterances as units of teaching students to communicate well in the situations of face-to-face and online discussions. In the article, the author describes the schemes of cooperative speech interaction of the participants of various discussions. On the basis of general scientific and linguistic research methods, the author creates and presents the models of triadic utterances which illustrate the peculiarities of speech exchange between the participants of the discussions. Discussions are considered as interactive forms of learning.

Key words: **discussion, panel discussion, business communication, competence-based task, analysis of communicative situation, model, speaking skills, communicative competence.**

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

ТРИЛОГ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В ФОРМАТЕ «ДИСКУССИЯ»

В статье рассматривается актуальный для педагогики вопрос организации обучения студентов вуза деловому общению, проходящему в форматах «панельная дискуссия», «круглый стол», «дискуссия». Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания и описания научно обоснованной методики обучения студентов иноязычной многосторонней коммуникации. Целью статьи является выявление и описание единиц обучения студентов дискуссионным формам общения. Научная новизна и значимость исследования заключается в рассмотрении трилогов в качестве единиц обучения студентов иноязычной многосторонней коммуникации, проходящей в формате дискуссии. В статье автор описывает схемы кооперативного речевого взаимодействия участников дискуссии. На основе общенаучных и лингвистических методов исследования созданы модели трилогических единств, которые иллюстрируют особенности речевого обмена между участниками дискуссии. Дискуссии рассматриваются как интерактивные формы обучения. Автор приходит к выводу, что схемы кооперативного речевого взаимодействия могут применяться в качестве теоретической основы для создания системы компетентностно-ориентированных заданий, лингвопрагматических текстов, которые могут применяться в учебном процессе, направленном на формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: **дискуссия, панельная дискуссия, стендовая дискуссия, единица обучения деловому общению, коммуникативная компетенция, компетентностно-ориентированное задание, анализ коммуникативной ситуации, модель, трилогическое единство.**

Дискуссия является одной из форм реализации интерактивного обучения иностранным языкам в вузе. Речевое взаимодействие участников дискуссии направлено на всестороннее обсуждение темы или проблемного вопроса. Применение дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет вовлекать в процесс коммуникации большое количество студентов. Исследованием форматов проведения дискуссий занимались М.В. Кларин и Е.С. Полат. По мнению Е.С. Полат, дискуссия является «… основой гуманистической педагогики» [1, с. 143]. Н.В. Кларин считает, что «главными чертами дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, идеями, суждениями ради поиска истины» [2, с. 120]. «Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников, то есть обращения участников друг к другу и к учителю для углубления и разностороннего обсуждения идей» [2, с. 121]. В ходе дискуссии происходит передача зна-

ний, информации от одного участника коммуникации к другому посредством обмена высказываниями между участниками общения. Следует отметить, что в настоящее время существует потребность в создании научно-обоснованной методики обучения студентов культуре ведения дискуссии на русском и иностранном языках. Нахождение универсальных путей, приемов и методов обучения студентов речевому взаимодействию, проходящему в формате дискуссии как на родном, так и на иностранном языках, является актуальной проблемой для педагогики, теории и методики профессионального образования.

Целью исследования является изучение схем, по которым происходит речевой обмен между участниками панельной и свободной дискуссий, а также выявление и описание минимальных единиц обучения студентов иноязычному полилогическому общению.

Научная новизна результатов исследования заключается в научном обосновании необходимости применения трилогов в качестве минимальных дидактических единиц обучения студентов дискуссионным формам общения, описании кооперативных схем речевого взаимодействия участников учебных дискуссий, а также создании и описании моделей трилогических единств как структурных элементов полилогов, проходящих в форматах «панельная дискуссия», «свободная дискуссия».

Исследование носит междисциплинарный характер. Теоретической базой исследования являются отечественные и зарубежные научные работы по педагогике (М.В. Кларин, Е.С. Полат, Ю.В. Сорокопуд, А.Д. Павлова, В.А. Горохова, В.И. Литвинчук, Joung S., Keller J.M., Wu D., Hiltz S.R), филологии (Г.Э Айрапетов).

Методология и методы исследования. Для выявления и описания единицы обучения студентов иноязычному речевому взаимодействию, проходящему в формате дискуссии, автор статьи применяет общенаучные и лингвистические методы исследования. Применяется структурный подход к изучению диалогической речи. Для иллюстрации схем речевого взаимодействия участников дискуссий используется научный метод моделирования. В своей статье Платонова Р.И. приводит определение В.А. Штоффа: «…под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3, с. 192]. Эти методы исследования позволили создать и описать модели трилогических единств, которые являются структурными элементами дискуссий и могут применяться в качестве единиц обучения студентов иноязычному полилогическому общению, проходящему в формате дискуссий.

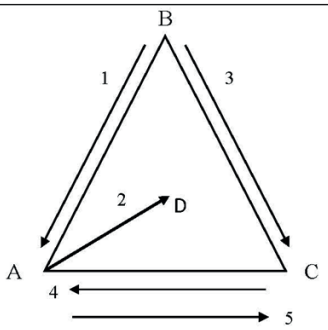
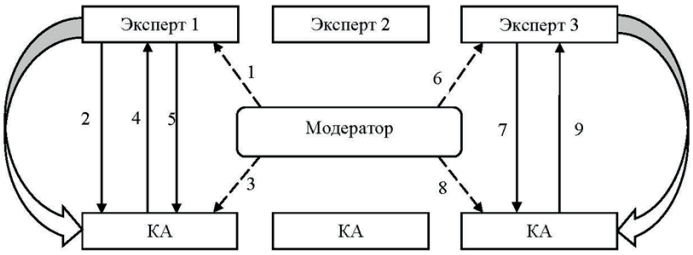
Типы коммуникативных ролей	Модель трилогического единства
A. Эксперт B. Модератор C. Адресат/Говорящий D. Коллективный адресат	
Схема очередности обмена высказываниями между участниками панельной дискуссии.	
II стадия дискуссии *III стадия дискуссии* 	

Рис. 1. Модель трилогического единства

Дискуссии, которые применяются для организации учебного процесса в вузе, принято подразделять на две группы: 1) направляемые дискуссии; 2) свободные дискуссии [4]. Речевое взаимодействие участников направляемых дискуссий регулируется преподавателем посредством заранее подготовленных вопросов или плана проведения дискуссии [2; 4]. Обмен высказываниями между участниками свободной дискуссии не регламентируется правилами проведения, что порождает многообразие схем речевого взаимодействия участников данной формы многосторонней коммуникации.

Процедура проведения панельной дискуссии предусматривает выполнение ее участниками разных коммуникативных ролей: 1) модератор; 2) эксперт; 3) слушающий. Следует выделить коммуникативную роль модератора или интерактивного ведущего. Модератор является посредником в процессе речевого обмена между участниками панельной дискуссии. Он координирует очередность выступлений экспертов, вовлекает в обсуждение докладов аудиторию зрителей, является посредником в процессе передачи речевой инициативы («права говорить») от одного коммуниканта к другому. Модератор обладает определенными правами, на основе которых он осуществляет администрирование речевого взаимодействия участников панельной дискуссии:

1) право начинать обсуждение темы;

2) право назначать очередность выступлений экспертов;

3) право передавать речевую инициативу от одного участника панельной дискуссии к другому;

4) право стимулировать и завершать ход обсуждения.

«Роль модератора заключается в создании доверительной атмосферы, в вовлечении большого количества участников в дискуссию, контроль за регламентом, удержание диалога в рамках заявленной темы, подведение итогов дискуссии в целом» [5 с. 221].

Коммуникация участников панельной дискуссии выстраивается вокруг выступлений экспертов. Эксперты выступают с докладами перед аудиторией. Модератор управляет ходом дискуссии, координирует очередность выступлений экспертов и гостей, принимает активное участие в распределении речевой инициативы между коммуникантами. В ходе обсуждения темы дискуссии модератор принимает решение о том, кто из участников дискуссии будет владеть речевой инициативой, в какой последовательности речевая инициатива будет передаваться от одного коммуниканта к другому. Речевые партии модератора помогают выстраивать композиционную структуру полилога, объединять отдельные высказывания коммуникантов в единый дискурс.

Проведенное нами исследование речевого взаимодействия участников панельной дискуссии позволяет сделать вывод о том, что обмен высказываниями между участниками этой формы полилога происходит по однотипным схемам. Схемы речевого обмена между участниками панельной дискуссии можно представить в форме трилогического единства, являющегося структурным элементом рассматриваемого нами полилога. На рис. 1 представлена модель трилогического единства, иллюстрирующего схему речевого взаимодействия, которая называется «Взаимодействие с ведущим».

Трилогическое единство состоит из пяти реплик трех участников панельной дискуссии. Эти участники осуществляют обмен речевыми ходами, выполняя разные коммуникативные роли: 1) коммуникативную роль модератора; 2) коммуникативную роль эксперта; 3) коммуникативную роль адресата, переходящую в коммуникативную роль говорящего. Реплики эксперта информативны. Реплики модератора объединяют высказывания участников дискуссии в связный текст.

Обмен речевыми высказываниями между участниками свободной дискуссии не регламентируется ни правилами, ни модератором, что порождает широкое разнообразие схем речевого взаимодействия. Знание схем, по которым происходит вербальный обмен между участниками дискуссии, помогает студентам эффективно осуществлять и поддерживать коммуникацию, развивать тему дискуссии.

В композиционной структуре свободной дискуссии можно выделить три основные части или фазы:

1. Фаза открытия обсуждения темы дискуссии. На этом этапе озвучивается тема дискуссии, обосновывается актуальность темы, формулируются проблемные вопросы для обсуждения, обозначаются точки зрения участников дискуссии относительно проблемы.

2. Фаза аргументации. На данном этапе развития дискуссии участники высказывают свою точку зрения относительно вопроса, выносимого на обсуждение, высказывания участников дискуссии содержат аргументацию. Участники дискуссии формулируют свое мнение относительно проблемы обсуждения в форме тезиса и приводят набор аргументов в его поддержку.

3. Фаза закрытия обсуждения темы дискуссии. Данный этап предполагает выбор наиболее рационального способа решения проблемы или принятия наиболее аргументированной точки зрения. Завершая дискуссию, участники обобщают озвученные мнения относительно проблемного вопроса, приходят к единому мнению.

Для всестороннего обсуждения темы дискуссии коммуникантам необходимо внимательно слушать друг друга и активно вносить речевой вклад в структурное и тематическое развитие полилога. Знание схем кооперативного речевого взаимодействия позволяет участникам дискуссии создавать сложное речевое

произведение – политематический, полилогический текст дискуссии. Коммуникация участников свободной дискуссии может быть представлена в виде триадических структур, которые позволяют иллюстрировать схемы речевого взаимодействия коммуникантов. Г.Э. Айрапетов отмечает, что коммуникация трех имеет тенденцию делиться, «… чтобы формировать коалицию: двое против одного» [6 с. 11]. «Когда два коммуниканта образуют коалицию, они оба стараются, каждый со своей стороны, найти необходимые аргументы для защиты их общей точки зрения» [6, с. 11]. В ходе свободной дискуссии коалиции могут распадаться и создаваться снова, что свидетельствует о динамичном ходе речевого взаимодействия. На рис. 2 представлено трилогическое единство, являющееся структурным элементом свободной дискуссии. Оно иллюстрирует схему речевого взаимодействия, которую мы назвали «Коалиция». Речевой обмен происходит между тремя участниками дискуссии. Один коммуникант произносит высказывание, содержащее аргументацию, а два других – высказывания, содержащие контраргументацию.

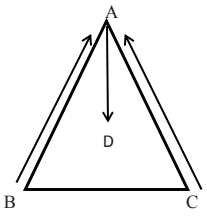
Коммуникативные роли участников речевого взаимодействия	**Модель трилогического единства**
A. Говорящий 1. B. Говорящий 2. C. Говорящий 3. D. Коллективный адресат (КА)	

Рис. 2. Модель трилогического единства, иллюстрирующего схему речевого взаимодействия «Коалиция»

Модель трилогического единства, представленная на рис. 2, позволяет проиллюстрировать обмен высказываниями между участниками дискуссии. Трилогическое единство создается речевыми усилиями трех разных участников дискуссии, каждый из которых произносит по одной реплике. Реплика коммуниканта (А) обращена к коллективному адресату и инициирует две ответные реплики коммуникантов (В) и (С). В ответных репликах содержится контраргументация. На основе моделей трилогических единств мы предлагаем создавать учебный материал для формирования у студентов коммуникативных умений, необходимых для участия в дискуссии. Так, нами был составлен лингвопрагматический текст, который демонстрирует особенности схемы речевого взаимодействия «Коалиция». Лингвопрагматический текст представлен в табл. 1.

Таблица 1

Лингвопрагматический текст,
иллюстрирующий коммуникативный эпизод дискуссии

Speaker 1	Wikipedia is a free, multilingual, open content encyclopedia currently available on the Internet. Established in 2001 by Jimmy Wales and Larry Sanger it is, by far, the largest encyclopedia in the world. Wikipedia offers easy access to over 10 million articles in 253 languages, colourful content and illustrations. But what is more, Wikipedia is constantly updated. Wikipedia brings hundreds of minds together to share their collective knowledge. Everyone can contribute a piece of information to every article published on Wikipedia. But this openness to editing by anybody around the world also raises the question of reliability of Wikipedia as the reference work. Many teachers prohibit students to use this encyclopedia while writing their research papers. Personally, I think that Wikipedia is reliable as the reference work and students can use it. And to prove this I have several arguments. Firstly, there is community of 140.000 regularly contributing editors who proof the provided information, follow all the given resources, make sure that everything is correct and credible. Secondly, it is worth mentioning that at the bottom of each article there is the section “References” and this section includes links to resources that were used to create a certain article. These resources range from newspapers, scientific articles, online publications. Thirdly, the study conducted by researchers from Massachusetts Institute of Technology showed that scientists use Wikipedia as a useful source of information. What is more many articles in this encyclopedia are based on the information taken from a large number of resources. Let us take, for instance, the article about pasty. This article is devoted to the description of a traditional English dish and the article is based on 77 reference materials. Most of these references are reliable sources of information: on-line dictionaries, scientific articles. So, if Wikipedia is good enough for scientists, it should be good enough for students.
Speaker 2	So, you claim that Wikipedia is a reliable encyclopedia for students to use it for their research work but I beg to differ. I do not think that it is a credible source of information and do not allow my students to cite it in their research papers. Wikis cannot be reliable sources of information because millions of people around the world edit them and not all of them contribute accurate information. Articles in this encyclopedia suffer greatly from vandals who intentionally edit incorrect information. Encyclopedia implies a level of authority and the publishers of traditional encyclopedias try to make sure that the source is written by a trustworthy author. Wikis do not go through an official peer-review process and are written by a great number of people whose knowledge in the subject can vary from the level of expert to the level of ignorance.
Speaker 3	I also do not consider Wikipedia to be a reliable source of information and do not recommend my students to site it in their research papers. The first speaker claims that all articles in this encyclopedia are based on the information from various sources and in the section Reference there can be over 70 sources. John Wilkins stated that the majority of articles in this encyclopedia are based on online sources, very few articles rely on print sources and very few wiki articles are based on resources published in scientific journals.

Еще одной распространенной схемой речевого взаимодействия участников дискуссии является схема, при которой происходит последовательное обращение к двум разным адресатам. Говорящий произносит высказывание, которое состоит из двух смысловых частей (двух микротем). Первая часть обычно является ответом на речевой ход предыдущего коммуниканта, а вторая инициирует речевой ход третьего участника дискуссии. Подобная схема речевого взаимодействия может осуществляться в ходе коммуникации тогда, когда один из участников дискуссии произносит речь – опровержение. Опровержение – это основной элемент дискуссии, от которого зависит успех или поражение в споре. Особенности композиционной структуры речи опровержения определяют особенности ее функционирования в структуре дискуссии и детерминируют схему, по которой происходит речевое взаимодействие коммуникантов.

Третьей схемой, свидетельствующей о кооперативном речевом поведении участников дискуссии, является линейное речевое взаимодействие, которое подразумевает попеременное вступление участников дискуссии в общение. Речевая инициатива передается от одного коммуниканта к другому. Происходит гладкая смена коммуникативных ролей (Говорящий 1 – Говорящий 2 – Говорящий 3), каждый коммуникант поочередно совершает речевой ход. В процессе линейного речевого взаимодействия участники дискуссии могут обмениваться независимыми речевыми ходами. На рис. 3. представлено трилогическое единство, которое строится речевыми усилиями трех участников дискуссии, каждый участник производит независимый речевой ход. Это трилогическое единство иллюстрирует схему линейного речевого взаимодействия с независимыми речевыми ходами.

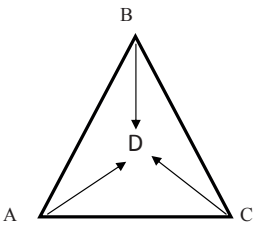
Коммуникативные роли участников дискуссии	**Модель трилогического единства**
A – Говорящий 1 B – Говорящий 2 C – Говорящий 3 D – Коллективный адресат	

Рис. 3. Модель трилогического единства, иллюстрирующего схему линейного речевого взаимодействия участников дискуссии

Линейное речевое взаимодействие с независимыми речевыми ходами является признаком некооперативного речевого поведения участников дискуссии и влечет за собой тематическую полифонию. Каждый речевой ход участников дискуссии открывает новую подтему. Коммуниканты не слушают друг друга и не развивают идею, предложенную собеседником.

Линейное речевое взаимодействие с зависимыми речевыми ходами свидетельствует о кооперативном речевом поведении участников дискуссии, об их готовности внимательно выслушать и понять мнение собеседника и способности продолжить развитие темы дискуссии с помощью ответного высказывания.

Четвертой схемой кооперативного речевого взаимодействия участников дискуссии является «двое говорящих и один адресат». Эта схема речевого взаимодействия реализуется в условиях дискуссии в том случае, если иницииру-

Таблица 2

Структурные элементы кейса

Мотивационный компонент (ознакомление студентов с коммуникативным эпизодом из ситуации профессионально ориентированного общения)	Содержание кейса представлено в виде подробного описания коммуникативных эпизодов, взятых из реальных или специально созданных в учебных целях ситуаций профессионально ориентированного общения, проходящего в формате дискуссии. В кейсе содержится информация о статусных, коммуникативных ролях участников дискуссии. Языковой материал представлен в виде видеофрагмента эпизода дискуссии. Происходит демонстрация коммуникативного эпизода.
Задания, направленные на стандартизированную проверку знаний и коммуникативных умений студентов	Студентам предлагается ознакомиться с видеофрагментом дискуссии. Тема дискуссии: «Flexible Classroom for Language Learning: Advantages and Disadvantages». После просмотра видео преподаватель предлагает студентам выполнить задания. Дается ряд вопросов, направленных на проверку понимания коммуникативной ситуации и способности определить типы схем речевого взаимодействия участников дискуссии. Примеры вопросов: 1. В каком формате проходит полилогическое общение? 2. Какие коммуникативные роли выполняют участники дискуссии? 3. Какой тип речевого поведения демонстрируют партнеры по коммуникации (кооперативное/некооперативное речевое поведение)? 4. Какие жанры речи используются в процессе общения? 5. Какая структура аргументации представлена в высказываниях собеседников? А) Единичная аргументация; Б) Множественная аргументация; В) Универсальная аргументация; Г) Контекстуальная аргументация. Студенты могут выполнять коммуникативные задания: 1. Драматизация эпизода дискуссии. 2. Составление трилогов на основе рассмотренных схем речевого взаимодействия
Источники информации в кейсе, характеристика источников информации	Коммуникативный эпизод в кейсе может быть представлен в видео-, аудиоформатах, а также в формате лингвопрагматического текста

ющий общение речевой ход строится двумя коммуникантами. Коммуникант (А) произносит высказывание, в котором содержится аргументация (тезис и набор аргументов), а коммуникант (В) дополняет высказывание коммуниканта (А) аргументами в поддержку тезиса.

Рассмотренные схемы речевого взаимодействия участников дискуссий предлагаем применять в качестве теоретической основы для создания системы компетентностно-ориентированных заданий, предназначенных для проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза. В качестве компетентностно-ориентированного задания советуем использовать анализ коммуникативного эпизода дискуссии. Коммуникативный эпизод и задания к этому эпизоду представлены в кейсе. В табл. 2 перечислены структурные элементы кейса.

Еще один тип компетентностно-ориентированных заданий, направленных на проверку уровня сформированности умений вести дискуссию, представлен на рис. 4. Это компетентностно-ориентированное задание позволяет проверить наличие у студентов знаний о речевом поведении участников дискуссии, а также умений вести дискуссию и осуществлять кооперативное речевое взаимодействие в ходе полилогического общения. В ходе выполнения компетентностно-ориентированного задания студентам предлагается посмотреть (прослушать) один фрагмент дискуссии и определить схему речевого взаимодействия, по которой проходит обмен высказываниями между участниками этой дискуссии. На рис. 4 представлена карточка с компетентностно-ориентированным заданием в тестовой форме. Тестовое задание является заданием закрытого типа, так как студентам предлагается выбрать правильный ответ из нескольких предложенных. Компетентностно-ориентированное задание № 2 является заданием со свободно конструируемым ответом. Студентам необходимо составить трилог в соответствии с одной из схем речевого взаимодействия участников дискуссии.

Следует отметить, что рассмотренные схемы речевого взаимодействия участников дискуссий могут применяться для организации онлайн-дискуссий, которые проводятся, как в синхронном, так и в асинхронном форматах. Исследователи отмечают, что проведение онлайн-дискуссий в асинхронном и синхронном режимах улучшает качество профессиональной подготовки студентов, позволяет им получать знания, обмениваясь информацией в ходе обсуждения темы дискуссии [9, с. 144].

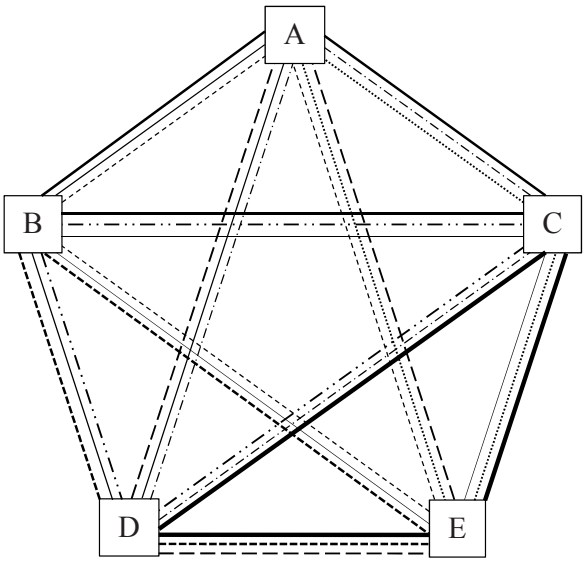
Созданные нами модели трилогических единств могут применяться в качестве теоретической основы для организации и проведения дискуссий. В педагогических исследованиях уже был описан опыт применения модели аргументации Тулмина в качестве интеракционного паттерна для организации и проведения онлайн-дискуссий [8, с. 318]. Исследование и описание моделей и схем речевого взаимодействия участников дискуссионных форм общения создает предпосылки для педагогического новаторства, позволяет предлагать новые форматы проведения дискуссий, составляя из нескольких трилогических единств целостную структуру полилога.

Итак, в ходе исследования было установлено, что трилогическое единство является структурным элементом полилогов, проходящих в форматах «панельная (стендовая) дискуссия», «управляемая дискуссия», «дискуссия». Предла-

Карточка
с компетентностно-ориентированными заданиями

1. Прослушайте коммуникативный эпизод дискуссии и определите схему речевого взаимодействия, по которой происходит обмен высказываниями между участниками дискуссии

2. Работая в группе по три человека, выскажитесь по теме «Should students use mobile phones in schools?». Выстраивайте свое речевое поведение в соответствии со схемой, представленной в эпизоде дискуссии из задания (1)



Ответы к тестовому заданию 1.

1) A + B + C – Линейное речевое взаимодействие с зависимыми речевыми ходами;

2) B + C + D – Речевое взаимодействие, проходящее по типу «Коалиция»;

3) A + E + D – Речевое взаимодействие, проходящее по схеме «Двое говорящих и один адресат»

Рис. 4. Пример компетентностно-ориентированного задания

гается применять трилоги в качестве минимальных единиц обучения студентов иноязычной многосторонней коммуникации. Созданы модели трилогических единств для демонстрации схем, по которым происходит обмен высказываниями между участниками дискуссионных форм общения. На основе рассмотренных схем речевого взаимодействия была разработана система компетентностно-ориентированных заданий, состоящая из учебных кейсов, лингвопрагматических текстов для чтения, анализа и драматизации, тестовых заданий. Рассматривается возможность применения моделей трилогических единств и выделенных схем речевого взаимодействия в качестве образцов речевого поведения для организации и проведения синхронных и асинхронных онлайн дискуссий.

Библиографический список

1. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Академия, 2010. – 364.
2. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НПУ «Эксперимент», 1995. – 176.
3. Платонова Р.И. Моделирование в научно-педагогических исследованиях. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; № 3 (20): 190 – 194.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Издательство Икар, 2009.
5. Панова О.А., Горохов В.А., Литвичук В.И. Панельная дискуссия как способ реализации интерактивных форм обучения в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 1 (26): 220 – 223.
6. Айрапетов Г. Э. *Интеракциональные особенности полилогического дискурса: на материале французского языка.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2006.
7. Филипенко А.П., Петрова И.С. Дискуссия как технология профессионального обучения. *Профессиональное образование. Столица*. 2013; № 8: 37 – 39.
8. Joung S., Keller J. M. *The Effects of High-Structure Cooperative versus Low-Structure Collaborative Design of Decision Change, Critical Thinking, and Interaction Pattern during Online Debates.* Association for Educational Communications and Technology. 2004: 316 – 320. Available at: http: // https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485151.pdf
9. Wu D., Hiltz S.R. Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2004; Т. 8, № 2: 139 – 152. Available at: http: // https://scholar.google.ru/

References

1. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2010. – 364.
2. Klarin M.V. *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta)*. Riga: NPU «`Eksperiment», 1995. – 176.
3. Platonova R.I. Modelirovanie v nauchno-pedagogicheskih issledovaniyah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; № 3 (20): 190 – 194.
4. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: Izdatel'stvo Ikar, 2009.
5. Panova O.A., Gorohov V.A., Litvichuk V.I. Panel'naya diskussiya kak sposob realizacii interaktivnyh form obucheniya v vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 1 (26): 220 – 223.
6. Ajrapetov G. `E. *Interakcional'nye osobennosti polilogicheskogo diskursa: na materiale francuzskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2006.
7. Filipenko A.P., Petrova I.S. Diskussiya kak tehnologiya professional'nogo obucheniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2013; № 8: 37 – 39.
8. Joung S., Keller J. M. *The Effects of High-Structure Cooperative versus Low-Structure Collaborative Design of Decision Change, Critical Thinking, and Interaction Pattern during Online Debates.* Association for Educational Communications and Technology. 2004: 316 – 320. Available at: http: // https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485151.pdf
9. Wu D., Hiltz S.R. Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2004; T. 8, № 2: 139 – 152. Available at: http: // https://scholar.google.ru/

Статья поступила в редакцию 29.01.21

УДК 78.071.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-171-173

***Klimay E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: evklimai@gmail.com*

THE PROBLEM OF MUSICAL THINKING IN PIANO PEDAGOGY. The article examines the processes of musical thinking from the standpoint of modern neurophysiological data. An attempt is made to study specific musical thinking based on the research results of modern authors. The necessity of rethinking the principles of organizing the creative and pedagogical environment, which should contribute to the creation of conditions for the most effective functioning of musical thinking, is substantiated. The specificity of the three-level structure of musical thinking is revealed: the level of sensations (auditory, motor, tactile) and perceptions, the level of meanings (the emotional-semantic essence of sound structures) and the communicative level (public performance). Understanding this specificity in piano pedagogy will allow to optimally organize the pedagogical process, taking into account the individual characteristics of students at all levels of music education.

Key words: **musical thinking, piano pedagogy, artistic image, musical education.**

***Е.В. Климай**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: evklimai@gmail.com*

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматриваются процессы музыкального мышления с позиции современных нейрофизиологических данных. Предпринимается попытка исследования специфического музыкального мышления на основе результатов исследований современных авторов. Обосновывается необходимость переосмысления принципов организации творческой и педагогической среды, которая должна способствовать созданию условий наиболее эффективного функционирования музыкального мышления. Выявлена специфика трехуровневой структуры музыкального мышления: уровень ощущений (слуховые, двигательные, тактильные) и восприятий, уровень значений (эмоционально-смысловая сущность звуковых структур) и коммуникативный уровень (публичное исполнение). Понимание данной специфики в фортепианной педагогике позволит оптимальным образом организовать педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся на всех ступенях музыкального образования.

Ключевые слова: **музыкальное мышление, фортепианная педагогика, художественный образ, музыкальное образование.**

Проблема мышления с древнейших времен является краеугольным камнем философии, психологии, логики и метафизики. Собственные концепции мышления разрабатывали Аристотель, Эпикур, Сократ, Платон, Пифагор, а также Гиппократ, утверждавший, что все проявления эмоций «происходят от мозга». В эпоху Средневековья и Возрождения мышление как инструмент познания реального мира оказалось в центре конфликта сенсуализма (Дж. Локк), утверждавшего приоритет ощущения, восприятия, и рационализма (Р. Декарт), ставившего во главу угла мыслительные операции. Данный конфликт умозрительных концепций остался исторически не разрешенным по причине отсутствия экспериментальных исследований, которые могли бы подтвердить или опровергнуть теорию на рассматриваемом этапе.

В дальнейшем проблема мышления неоднократно исследовалась в работах отечественных и зарубежных психологов и физиологов: И. Сеченова, И. Павлова, В. Бехтерева, У. Джеймса, Дж. Дьюи, М. Вертгеймера, К. Дункера, Л. Выготского, А. Леонтьева, которые внесли существенный вклад в понимание множества психофизиологических процессов, непосредственно связанных с мышлением: восприятия, памяти, формирования динамических стереотипов и т.д. В XX веке философами М. Хайдеггером и Л. Витгенштейном по-разному освещались проблемы мышления и языка, в работах Р.Пенроуза рассматривалась проблема сознания, в лингвистических исследованиях Н. Хомского – особенности синтаксических структур [1].

Современный этап (примерно последние 20 лет) можно с уверенностью назвать «нейрофизиологическим переворотом» [2], который произошел благодаря коллективному труду ученых различных специальностей: нейрофизиологов, психологов, лингвистов, математиков, физиков, врачей, IT-специалистов. Основные векторы данных исследований были заданы А. Ухтомским, Н. Бехтеревой, П. Анохиным и др. еще в середине XX века. Полученные данные о мозге человека являются не просто прорывом в исследовании проблемы мышления, но и возможным предвестником глобальной смены существующей научной парадигмы.

Традиционно в историко-научной ретроспекции рассматривают несколько причин, приводящих к научным революциям. Прежде всего, это появление новых объектов исследования, например, процессов, происходящих в коре головного мозга (как известно, мышление связано с активностью определенных зон коры головного мозга). Во-вторых, появление новых инструментов исследования, позволяющих открывать новые закономерности явлений, происходящих в мозге. Еще в середине XX века практически единственным экспериментальным способом исследования нейрофизиологических процессов являлось хирургическое вмешательство. Так же как появление микроскопа вызвало революцию в биологии, химии и медицине, появление функциональной магнитно-резонансной томографии позволило получить огромное количество новых данных о когнитивных процессах. Возможно, в обозримом будущем все известные философские и психологические концепции, идеи и теории превратятся в частный случай новой нейрофизиологической метатеории, что послужит окончательным аргументом свершившейся научной революции.

Актуальность проблемы музыкального мышления в свете новых нейрофизиологических взглядов на природу данного процесса заключается в необходимости переосмысления принципов организации творческой и педагогической среды, которая должна способствовать созданию условий наиболее эффективного функционирования специфического музыкального мышления.

Наиболее «изученным» в области нейрофизиологии на сегодняшний день является процесс восприятия, который, в соответствии с современными научными исследованиями [2], не отличается принципиально от процессов мышления. Действительно, кора головного мозга состоит из 85 миллиардов одинаковых нейронов. Даже участвующие в различных ансамблях нейроны устроены и функционируют в соответствии с одними и теми же принципами, например, модульной организации кортикальных колонок, которые и обрабатывают информацию, поступающую от конкретных анализаторов при восприятии. Чем ниже слой кортикальной колонки, тем более простую информацию он обрабатывает, и, напротив, верхний слой формирует целостный образ объекта восприятия. В процессе такой реконструкции реальности часть информации, поступающей из нижних слоев в верхние, отфильтровывается в соответствии с матрицами более высокого уровня колонки, что свидетельствует о неточности любой воспроизводимой мозгом модели [2]. Данный фильтр обусловлен накопленным опытом, сформированными представлениями, стереотипами и т.п.

Когда и с чего начинается собственно процесс музыкального мышления? С самого начала работы, с извлечения и восприятия первого звука, поскольку «интеллектуальная функция» в этот момент трудится над созданием соответствующего ментального объекта, адекватного требованиям первичного художественного образа произведения, сформировавшегося в процессе знакомства с ним (например, чтения с листа, прослушивания). Этот объект включает определенное множество более «простых» интеллектуальных объектов, которые можно описать в терминах ощущений и представлений. Сюда входят представления о характере рассматриваемого фрагмента произведения, его стилевой принадлежности, особенностях жанра, истории создания, различных вариантах исполнения, а также слуховые, двигательные, тактильные, зрительные ощущения, возникающие в процессе извлечения звука. Впрочем, каждый из этих «простых» объектов также является составным и может быть «развернут» в случае необходимости. Для того чтобы какой-либо объект мог стать единицей музыкального мышления, ему должна быть присвоена некая сущность, то есть он должен стать чем-то вроде понятия или образа.

Очень сложно мыслить, то есть оперировать эмоционально-интеллектуальными объектами, не приведенными к единичному значению. Часто исполнение (особенно ученическое) напоминает эквилибристические упражнения с множеством звуковых структур, не «упакованных» в содержательные единицы. Содержательность звуковой структуры предполагает определенный вес, придание ей массивности в общей структуре целостного художественного образа. Это создает ощущение звуковой перспективы, пространственности, нелинейности, многомерности образа. Другими словами, в формируемой модели музыкального произведения не может быть все одинаково главным. Как это ни парадоксально, но ощущение целостности возникает именно благодаря максимальной дифференциации различных планов и предельно возможной детализации содержания.

Поиск такого содержания, сущности музыкального образа, как единицы мышления является неотъемлемой частью художественной работы педагога-пианиста. В музыкальном искусстве – одном из наиболее экспрессивных, – такой смысловой сущностью, значением создаваемых интеллектуальных моделей и объектов является эмоция.

Драматургия музыкального произведения возникает вследствие взаимодействия эмоционально-содержательных структур, возможного их конфликта, узнаваемости на протяжении произведения, возникновения в различных контекстах и «ситуациях» музыкальной формы. Слушатель ощущает наибольшее эстетическое воздействие, если в его восприятии складывается некое понимание драматургии как эмоционально-интеллектуальной метаструктуры художественного произведения.

Для того чтобы установить отношение между звуковыми структурами и их содержанием, необходимо «загружать» интеллектуальные объекты, имеющие отношение к этому содержанию, приобретать личный опыт понимания чувств других людей (реальных или вымышленных героев художественных произведений): «воспринятая «штука» (единица мышления) претерпевает усложнения – как бы возводится в степень тех знаний (интеллектуальных объектов), которыми мы обладаем» [2, с. 112].

В процессе обучения игре на фортепиано поиску эмоциональной сущности звуковых структур должно уделяться самое пристальное внимание. Недаром огромную роль на начальном этапе фортепианного обучения играет музыкальная сказка, сюжетно-ролевая интерпретация музыкального текста. Но и в дальнейшей работе на различных ступенях музыкального образования звуковая задача часто формулируется педагогом в «немузыкальных» терминах литературного, изобразительного, драматического и кинематографического искусства или жизненного опыта. Этот способ сборки интеллектуальных объектов предполагает «подтягивание» к объявленной сущности соответствующих единиц мышления, которые сформировались в собственно музыкальной деятельности (слуховых и двигательных представлений, тактильных ощущений и т.д. [3]) по принципу ассоциативных связей, и дальнейший синтез этих единиц в более сложные структуры.

Таким образом, в структуре музыкального мышления наличествует как минимум два уровня: уровень имеющихся состояний, восприятий, представлений и уровень значений этих представлений – «знаково-символическая функция» [4], что соответствует классическим представлениям психологии мышления и музыкального сознания.

Реализация педагогических принципов доступности, а также систематичности и последовательности в процессе музыкального обучения и воспитания предполагает постепенное усложнение изучаемого репертуара [5]. Действительно, с точки зрения методологии мышления освоение принципов «сборки» интеллектуальных объектов необходимо начинать с простейших вариантов. Другими словами, репертуарные требования должны соответствовать уровню развития мышления учащихся. Сложные художественные задачи не могут быть решены «с ходу». Создание педагогических условий для их решения предполагает целенаправленное и систематическое наращивание мощности мышления, что в фортепианной педагогике традиционно осуществляется на этапе освоения этюдов К. Черни, Г. Гермера, двух- и трехголосных инвенций И.С. Баха, овладения отдельными видами исполнительской техники, интонационным словарем инструктивных пьес. Формирование стилевого мышления – существенно более сложная ступень, которая предполагает способность оперировать сложными интонационными и гармоническими комплексами, учитывать представления об историко-культурном контексте произведения, условиях его создания, жанровых особенностях и соответствующей музыкальной форме, владение полным арсеналом технических навыков и средств.

Если первый уровень организации музыкального мышления (данный в виде множества состояний и ощущений) можно условно назвать биологически обусловленным, то на втором уровне (присвоения сущности-значения определенным слуходвигательным структурам) добавляется социокультурная обусловленность. Третьим уровнем организации музыкального мышления правомерно считать трансляцию созданных или реконструированных музыкальных объектов другим «носителям обобщенного мира интеллектуальной функции» [2, с. 205]. Этот уровень мышления является репрезентативно-оценочным. Наличие «другого», то есть коммуникативная ситуация, потребность в понимании (реконструкции подобных, схожих эмоционально-интеллектуальных объектов другими людьми) является необходимым условием мышления. Если то, что значимо и важно в ментальном пространстве одного человека, имеет сравнимую значимость и вес для другого (других), то это говорит, во-первых, о более или менее адекватном процессе мышления всех участников коммуникации, а, во-вторых, о наличии некоторой «интерсубъективной» (условной, но общезначимой) реальности, в которой существуют эти самые знаки, значения, понятия и сущности.

В постоянном взаимодействии с педагогом учащийся перенимает «систему ценностей» или «весов» тех эмоционально-интеллектуальных объектов, вектор формирования которых задается педагогом. Многие из этих объектов в процессе такой работы «обрастают» большим количеством ассоциативных связей и становятся настолько массивными, что «искривляют» само пространство психики [2], что как раз свидетельствует о значительной ценности данной единицы. Следует отметить, что в процессе сценических выступлений, которые представляют собой более сложную коммуникативную ситуацию, также возникают обратные связи, позволяющие осуществлять отбор, усложнение или изменение создаваемых в ходе музыкального мышления эмоционально-интеллектуальных объектов – музыкальных образов.

В любом случае без этого третьего – коммуникативного и в высокой степени оценочного, рефлексивного уровня музыкального мышления – не происходит замыкания данного явления в единый функциональный модуль. Эффективное взаимодействие всех трех рассмотренных уровней музыкального мышления предполагает постоянное преобразование его продукта – целостного художественного образа на всех уровнях.

Подводя итоги рассмотренному процессу музыкального мышления с позиций современных нейрофизиологических данных, можно сделать вывод о том, что понимание данных интеллектуальных процессов и их специфики в фортепианной педагогике, в том числе описанной трехуровневой структуры музыкального мышления, позволит оптимальным образом организовать педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся на всех ступенях музыкального образования.

Библиографический список

1. Хомский Н. *Синтаксические структуры*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1962.
2. Курпатов А.В. *Мышление. Системное исследование*. Санкт-Петербург: Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2019.
3. Климай Е.В. Роль активного осязания в работе пианиста. *Бюллетень международного центра «Искусство и образование»*. 2020; № 4: 1 – 11.
4. Торопова А.В. Генез музыкального сознания. *Развитие личности*. 2010; № 2: 65 – 74.
5. Майковская Л.С., Мансурова А.П. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы. *Искусство и образование*. 2017; № 4: 67 – 74.

References

1. Homskij N. *Sintaksicheskie struktury*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1962.
2. Kurpatov A.V. *Myshlenie. Sistemnoe issledovanie*. Sankt-Peterburg: Dom Pechati Izdatel'stva Knigotorgovli «Kapital», 2019.
3. Klimaj E.V. Rol' aktivnogo osyazaniya v rabote pianista. *Byulleten' mezhdunarodnogo centra «Iskusstvo i obrazovanie»*. 2020; № 4: 1 – 11.
4. Toropova A.V. Genez muzykal'nogo soznaniya. *Razvitie lichnosti*. 2010; № 2: 65 – 74.
5. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Obrazovatel'nyj process v sfere muzykal'nogo iskusstva na osnove informacionnyh tehnologij: sostoyanie problemy. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2017; № 4: 67 – 74.

Статья поступила в редакцию 31.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-173-175

***Deliy P.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department Wind and Percussion Instruments, Moscow State Institute of Culture (Chimki, Russia), E-mail: mgikduh@yandex.ru*

MUSIC EDUCATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR. The article examines the state of the Russian system of professional music education during the Great Patriotic War of 1941-1945. Despite the war conditions, musical life was not interrupted in the two largest cultural centers of the country-Moscow and Leningrad. In the besieged Leningrad, music schools continued to work, and in March 1942, work began on organizing concert performances by the Leningrad Radio Committee Orchestra. In Moscow, from the first days of the war, the formation of concert brigades for serving the army began. He continued to train military kapellmeisters at the Military Faculty of the Conservatory. In addition, evacuated to inland employees of leading conservatories and creative teams have had a significant impact on the development of music education and enhancing the musical life of the province, which led to the later discovery of a number of musical universities, colleges and schools in different regions of the country.

Key words: **music education, professional training system for musicians, the Great Patriotic War, Moscow Conservatory in evacuation.**

***П.Ю. Делий,** канд. пед. наук, проф., зав. каф. духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры, г. Химки, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В статье рассматривается состояние отечественной системы профессионального музыкального образования в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 г. Несмотря на военные условия, музыкальная жизнь не прерывалась в двух крупнейших культурных центрах страны – Москве и Ленинграде. В осажденном Ленинграде продолжали работать музыкальные школы, в марте 1942 началась работа по организации концертных выступлений оркестра Ленинградского радиокомитета. В Москве с первых дней войны началось формирование концертных бригад для обслуживания армии. Продолжал подготовку военных капельмейстеров военный факультет консерватории. Кроме этого, эвакуированные вглубь страны сотрудники ведущих консерваторий и творческих коллективов оказали существенное влияние на развитие музыкального образования и активизацию музыкальной жизни провинции, что привело к открытию впоследствии ряда музыкальных вузов, училищ и школ в разных регионах страны. Традиции музыкального образования и воспитания, заложенные в довоенное время, помогли выстоять музыкальному образованию в годы войны. Интенсивное восстановление народного хозяйства позволило музыкальному образованию в течение короткого времени преодолеть потери военного времени и встать на путь дальнейшего развития.

Ключевые слова: **музыкальное образование, система профессиональной подготовки музыкантов, Великая Отечественная война, Московская консерватория в эвакуации.**

В 20 – 30 годы прошлого века благодаря грандиозной работе советской власти удалось распространить музыкальное образование на всё население огромной территории страны. В эти годы полностью сложилась и система профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах, эффективность которой наглядно продемонстрировали итоги проведённых в предвоенные годы всесоюзных музыкальных конкурсов.

День 22 июня 1941 года стал поворотным рубежом в истории России, за которым последовали годы жестоких испытаний и героической борьбы, когда вся деятельность страны перестраивалась для нужд фронта. Состояние отечественной музыкальной культуры в тот сложный период отображено в многочисленных публикациях, в которых рассказывается о значительном вкладе мастеров искусства в борьбу против фашизма, в сохранение культурных ценностей, организацию помощи фронту. Сохранение отечественной системы музыкального образования, созданной в стране в довоенные годы, рассматривается в них как неоценимая заслуга художественной интеллигенции того периода. Но в научно-педагогических исследованиях организация музыкального образования в годы войны отражена явно недостаточно. Функционирование системы профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах в военное время на сегодняшний день остаётся совершенно неизученной. По словам С.С. Голубенко, «как целостное историческое время годы Великой Отечественной войны не становились еще предметом специального исследовательского внимания со стороны педагогики музыкального образования» [1, с. 8].

Более исследованной является музыкально-воспитательная работа с детьми. Отдельные стороны музыкально-образовательной деятельности той поры освещались в работах О.А. Апраксиной, К.В. Головской, М.Г. Плоховой, М.А. Румер, В.Н. Шацкой. В диссертационном исследовании П.П. Останина с позиции современной педагогической науки рассматриваются основные направления, содержание и формы музыкального образования детей в школах и внешкольных учреждениях периода Отечественной войны. Как следует из материалов данных исследований, организация музыкально-образовательной деятельности в годы войны была сопряжена с огромными трудностями. Среди них и трудности в материально-техническом обеспечении образовательного процесса – недостаточная оснащенность учебного процесса методическими пособиями, нотными изданиями, музыкальными инструментами; и уход на фронт значительного числа музыкальных педагогов; и сокращение сети школ и внешкольных учреждений в связи с использованием их зданий для военных целей. Были эвакуированы в глубокий тыл многие музыкальные учебные заведения, наладить работу которых в новых условиях оказалось очень непросто. Тем не менее, несмотря на огромные трудности, в годы Великой Отечественной войны музыкально-образовательная работа не прекращалась, продолжались также научные, научно-методические и экспериментальные исследования.

Музыкальная жизнь, несмотря на военные условия, не прерывалась и в двух крупнейших культурных центрах страны — Москве и Ленинграде. Вплоть до октября 1941 года в Москве постоянно проводились концерты, оперные спектакли. Но из-за приближения фронта, достигшего в памятные дни битвы за Москву окрестностей столицы (октябрь – ноябрь 1941 года), пришлось эвакуировать в тыл крупнейшие музыкальные учреждения столицы, в том числе и учебные заведения. Начальный этап войны для всех вузов, оказавшихся в прифронтовой полосе, в том числе московских и ленинградских, оказался наиболее сложным. В экстремальных условиях в этот период оказалась вся система высшего образования СССР. Было закрыто 196 вузов, разрушено немцами 334, эвакуировано 147 вузов. Одновременно государство было вынуждено в 3 раза сократить

финансирование высшей школы. От вузов страны потребовалась перестройка учебной, научной, общественной работы в соответствии с потребностями фронта и тыла. В чрезвычайных условиях войны, резкого сокращения финансирования они должны были обеспечить «оперативную разработку проблем оборонного назначения», не прекращая при этом подготовку специалистов, сохранить кадры преподавателей и контингент студентов, обеспечить сохранность оборудования, дисциплину и порядок, диктуемые военной обстановкой [2].

Деятельность Московской консерватории в первые годы Великой Отечественной войны освещена в диссертационном исследовании С.С. Голубенко [1], в которой автор анализирует как приоритетные направления учебную, концертную и научную деятельность вузов в условиях военного режима. Согласно изученным им архивным документам, в июле 1941 года многие студенты, аспиранты, педагоги, концертмейстеры, представители административного и хозяйственного персонала ушли в ополчение или на фронт. По данным С.С. Голубенко, «262 консерваторца заплатили свою горькую дань Великой Отечественной войне» [1, с. 17]. В период осени 1941 года по осень 1943 года МГК существовала в двух разных географических точках. Часть консерватории была эвакуирована в Саратов и функционировала на базе Саратовской консерватории. В Саратов были эвакуированы Б.Л. Яворский, Ю.В. Келдыш, С.С. Скребков, Б.М. Ярустовский и др. видные ученые, которые и в эвакуации продолжали свою научную деятельность. Оставшаяся в Москве часть консерваторцев продолжала образовательную, концертную и научную виды деятельности, которые по условиям военного времени подверглись существенной коррекции. На первый план вышла концертная работа. Учебный процесс оказался почти полностью подчинен потребностям фронта. С первых дней войны началось формирование концертных бригад для обслуживания армии. Участие в сельхозработах, выполнение спецзаданий, учеба в школе медсестер, строительство оборонительных сооружений, работа в концертных фронтовых бригадах привели к тому, что вуз обрел «плавающий график» учебного года, которого не удалось избежать до последнего этапа войны [1, с. 16]. Продолжал подготовку военных капельмейстеров военный факультет консерватории. По данным А.М. Немирского, находясь в эвакуации в г. Саратове, факультет осуществил три ускоренных выпуска в декабре 1941 года, в апреле и в июне 1942 года [3].

Музыкальное училище примосковской консерватории (в просторечии – Мерзляковка) не было эвакуировано и продолжало работать в Москве. Многие из его учащихся и педагогов ушли на фронт. Однако уже со 2 января 1942 года, когда советские войска перешли в контрнаступление, в училище вновь возобновился учебный процесс. Несмотря на текучесть состава, обусловленную призывом студентов в действующую армию, число учащихся неуклонно росло. Так, по данным архива, на 1 января 1942 года в училище числилось 212 студентов, на 1 февраля – 230, на 1 марта – 264, на 1 апреля – 288. Занятия велись по всем специальностям и музыкально-теоретическим дисциплинам, в том числе и на отделении духовых и ударных инструментов [4].

По распоряжению Комитета по делам искусств 6 октября 1941 года в Москве была прекращена работа учебных заведений. Но музыкальное училище им. Гнесиных возобновило свою работу уже через две недели. В статье, посвящённой деятельности учебных заведений им. Гнесиных в годы войны, Л.И. Рябкова пишет, что в суровые дни 1941 года руководство училища сделала все, чтобы сохранить свой коллектив и держать его в состоянии полной мобилизационной готовности, сохранить свою материальную базу – ценнейшие инструменты, имущество и документы. Коллектив училища совмещал учебный процесс с участием в разного рода оборонных мероприятиях; создавались специальные бригады для обслуживания фронта, составлялся и разучивался новый репертуар. В рамках художественного обслуживания Красной Армии было проведено около 1000 концертов [5].

Особого преклонения заслуживает деятельность музыкантов в осажденном Ленинграде. Лишь на три месяца после начала блокады приостановилась концертная жизнь. Но уже в марте 1942 года в условиях не прекращавшегося артиллерийского обстрела началась работа по восстановлению оркестра Ленинградского радиокомитета – его первый концерт состоялся 5 апреля 1942 года. По воспоминаниям М.А. Ткачёвой, было принято решение с 1 сентября 1941 года о консервации детских музыкальных школ. Но в осажденном городе продолжали работать две школы: ДМШ Петроградского района и музыкальная школа им. Римского-Корсакого. Весной 1942 начал работать Дворец пионеров [6]. По воспоминаниям А.Н. Крюкова, при Дворце пионеров был открыт детский дом, где дети жили и имели возможность продолжать музыкальное образование уже как профессионалы. В осажденном городе работал прокат инструментов, работали и настройщики фортепиано. Юные музыканты выступали по радио, участвовали в концертах для защитников города [7].

В первые же дни войны многие сотрудники и студенты Ленинградской консерватории ушли на фронт или вступили в народное ополчение. В сентябре 1941 года все слушатели военного факультета при Ленинградской консерватории с оружием в руках защищали город на Неве. Большинство консерваторцев погибли при обороне города.

22 августа 1941 г. ушел в Ташкент последний эшелон со студентами и педагогами Ленинградской консерватории, музучилища и музыкальной школы-десятилетки для одаренных детей. Консерватория пробыла в Узбекистане три года – с сентября 1941 г. по сентябрь 1944 г. Занятия консерватории, музучилища и школы-десятилетки были развернуты в четырнадцати классах, помещавшихся в бывшем клубе швейников [8]. В первые же месяцы эвакуации консерватория провела новый набор студентов и учащихся из числа местных жителей и прибывших в Ташкент эвакуированных из многих других консерваторий, временно прекративших свою работу. В консерваторию были приняты лица, ранее обучавшиеся в Киевской, Харьковской, Московской, Рижской, Кишиневской, Минской, Одесской, Таллинской консерваториях, в Одесской музыкальной школе имени Столярского и др. Позднее в 1942 году из осажденного Ленинграда был эвакуирован в Ташкент и участвовавший в героической обороне города военно-морской факультет консерватории [9].

К сожалению, об исполнителях на духовых инструментах в годы Великой Отечественной войны информации очень мало, тема эта малоизучена. Лишь в последние годы, например, стала известна судьба музыкантов Государственного духового оркестра СССР. Выяснилось что в первые дни войны все оркестранты, за исключением нескольких больных и пожилых участников да двух женщин-арфисток, вступили добровольцами в московское ополчение. Осенью 1941 года оркестр практически всем составом – а это порядка 100 человек – без вести пропал под Вязьмой в ходе обороны Москвы. Сохранилась информация о духовиках, исполнявших седьмую симфонию Д. Шостаковича в блокадном Ленинграде. В дни блокады множество музыкантов умерли от голода. Репетиции Большого симфонического оркестра Ленинградского радиокомитета были свернуты в декабре. Когда в марте они возобновились, играть могли лишь 15 ослабевших музыкантов. Решение играть симфонию в блокадном городе казалось совершенно невыполнимым. Партитуру нужно было доставить на самолете, пролетев над вражескими позициями. В мае самолет доставил в осажденный город партитуру симфонии. «Когда дирижёр Карл Ильич Элиасберг взял в руки заветные тетради с записью седьмой симфонии и стал их просматривать, он понял: для того, чтобы эта грандиозная музыка зазвучала по-настоящему, нужно было 80 музыкантов! Но где их взять? Объявили по радио о регистрации оставшихся в живых музыкантов. Дирижер обходил госпитали в поисках музыкантов. По мемуарным источникам, ударника он отыскал в мертвецкой, где случайно заметил, что пальцы музыканта слегка шевельнулись. Тромбонист пришел из пулеметной роты, из госпиталя сбежал альтист. Валторниста отрядил в оркестр зенитный полк, флейтиста привезли на санках – у него отнялись ноги. Трубач притопал в валенках, несмотря на весну: распухшие от голода ноги не влезали в другую обувь. Сам дирижер был похож на собственную тень. Однако на первую репетицию оркестр собрался. Руки одних огрубели от оружия, у других тряслись от истощения. У духовиков дрожали губы, смычки струнников были, как чугунные. Репетиция продолжалась всего пятнадцать минут – на большее у них не было сил. Несмотря на то, что на время репетиций – а это было всего два месяца – музыкантам увеличили продуктовый паек, несколько музыкантов не дожили до концерта. Для восполнения численности оркестра недостающие музыканты были присланы с фронта. Концерт в блокадном Ленинграде состоялся 9 августа 1942 года. По словам очевидцев, собравшиеся в филармонии, участники оркестра могли в любой момент упасть в обморок от голода, одежда на них висела. Зрители, среди которых были и представители интеллигенции, и военные, и рабочие, выглядели не лучше. Однако атмосфера в концертном зале царила торжественная: там, несмотря на опасность авиаудара, даже горели люстры. Дата 9 августа была выбрана не случайно. Именно на этот день был запланирован парад фашистских войск по центральным улицам сломленного Ленинграда. Вместо парада была исполнена гениальная музыка, которая показала и врагам, и союзникам, что советский народ жив и борется».

В 1941 году в полках Красной армии были музыкальные взводы, но не было штатных оркестров. Такой единицы в советских войсках в то время не существовало. Это привело к тому, что оркестровые музыканты редко занимались своей профессиональной деятельностью. Вместо репетиций, совершенствования мастерства игры на инструментах, разучивания новых мелодий, военнослужащие музвзвода несли караульную службу и занимались хозяйственными работами. А по непосредственному назначению музыканты использовались лишь на вручении наград и смотрах личного состава частей полка или дивизии. Руки военных музыкантов чаще держали лопаты, чем инструменты. Трубачи и ударники выполняли сапёрные работы, строя дороги, мосты, блиндажи и копая траншеи, а ещё помогали медсанбатам, трудясь в них санитарами.

Ситуация изменилась в 1944 году, когда командование Красной армии всерьёз взялось за военную музыку. Благодаря приказу № 071 маршала Г.К. Жукова и директиве Главного политуправления РККА полковые и дивизионные оркестры стали штатными единицами в войсках. Они выросли в численности, их укомплектовали годными к строевой службе музыкантами и обеспечили инструментами. А руководить ими стали капельмейстеры с музыкальным образованием. За последний год войны Красная армия стала очень музыкальной. Её оркестры играли часто – и не только для войск, но и для жителей освобождённых городов и областей и даже других стран.

Традиции музыкального образования и воспитания, заложенные в довоенное время, помогли выстоять музыкальному образованию в годы войны. Великая Отечественная война 1941 – 45 гг. вызвала вынужденную временную стагнацию и даже регресс в развитии советского музыкального образования. Тем не менее даже в этих трагических событиях истории нашей страны можно

найти свои позитивные моменты: эвакуация в годы войны лучших театральных и концертных коллективов, музыкальных учебных заведений вглубь страны, в региональные города российской провинции способствовала резкому подъёму в них музыкальной культуры. Как следствие, в послевоенный период были открыты новые региональные консерватории: в 1945 г. – в Казани, в 1956 г. – в Новосибирске. По данным Министерства культуры РФ, на рубеже XX – XXI вв. в России насчитывалось 5 913 детских школ искусств, в которых обучалось 1250,5 тысяч детей; 249 музыкальных училищ и колледжей с контингентом в 72 763 студента, 57 вузов (включая филиалы) с контингентом 55 270 человек [10].

Библиографический список

1. Голубенко С.С. *Московская консерватория в предвоенный период и в первые годы Великой Отечественной войны*: Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Нижний Новгород, 2011.
2. Круглов А.А. Поклонимся великим тем годам. *Региональная экономика: теория и практика*. 2005; № 5: 4 – 15.
3. Немирский А.М. Военно-музыкальное образование в СССР: краткий историко-педагогический очерк. *Педагогика искусства:* электронный научный журнал учреждения Российской академии образования: Институт художественного образования. 2010; № 2. Available at: http://www.art-education.ru/AE-magazine/
4. *Академическое музыкальное училище при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского: История (официальный сайт)*. Available at: https://amumgk.ru/college/history
5. Рябкова Л.И. Училище и школа им. Гнесиных в дни Великой Отечественной войны. *Пятьдесят лет Государственному музыкальному училищу им. Гнесиных,* Москва: ГМПИ им. Гнесиных, 1945: 24 – 37.
6. Ткачева М.А. Детские музыкальные школы Ленинграда в годы блокады. *Труды государственного музея истории Санкт-Петербурга.* Санкт-Петербург. 2000; Выпуск 5.
7. Крюков А.Н. *Музыка и музыканты военного Ленинграда по воспоминаниям и документам*. Санкт-Петербург: Союз композиторов Санкт-Петербурга, 2015.
8. Гаврилюк Д.А. Работа Ленинградской государственной Консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова в годы блокады и первое послевоенное десятилетие. *Современные научные исследования и инновации*: электронный научно-практический журнал. 2016; № 8. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70003
9. Базиков А.С. *Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления*. Диссертация … доктора педагогических наук. Тамбов, 2002.
10. Гусейнова З.М. Они вернулись. *MUSICUS: Вестник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова.* 2015; № 2 (42): 3 – 10.

References

1. Golubenko S.S. *Moskovskaya konservatoriya v predvoennyj period i v pervye gody Velikoj Otechestvennoj vojny*: Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Nizhnij Novgorod, 2011.
2. Kruglov A.A. Poklonimsya velikim tem godam. *Regional'naya `ekonomika: teoriya i praktika*. 2005; № 5: 4 – 15.
3. Nemirskij A.M. Voenno-muzykal'noe obrazovanie v SSSR: kratkij istoriko-pedagogicheskij ocherk. *Pedagogika iskusstva:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal uchrezhdeniya Rossijskoj akademii obrazovaniya: Institut hudozhestvennogo obrazovaniya. 2010; № 2. Available at: http://www.art-education.ru/AE-magazine/
4. *Akademicheskoe muzykal'noe uchilische pri Moskovskoj gosudarstvennoj konservatorii im. P.I. Chajkovskogo: Istoriya (oficial'nyj sajt)*. Available at: https://amumgk.ru/college/history
5. Ryabkova L.I. Uchilische i shkola im. Gnesinyh v dni Velikoj Otechestvennoj vojny. *Pyat'desyat let Gosudarstvennomu muzykal'nomu uchilischu im. Gnesinyh,* Moskva: GMPI im. Gnesinyh, 1945: 24 – 37.
6. Tkacheva M.A. Detskie muzykal'nye shkoly Leningrada v gody blokady. *Trudy gosudarstvennogo muzeya istorii Sankt-Peterburga.* Sankt-Peterburg. 2000; Vypusk 5.
7. Kryukov A.N. *Muzyka i muzykanty voennogo Leningrada po vospominaniyam i dokumentam*. Sankt-Peterburg: Soyuz kompozitorov Sankt-Peterburga, 2015.
8. Gavrilyuk D.A. Rabota Leningradskoj gosudarstvennoj Konservatorii im. N.A. Rimskogo-Korsakova v gody blokady i pervoe poslevoennoe desyatiletie. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*: `elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2016; № 8. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70003
9. Bazikov A.S. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennoj Rossii: osnovnye protivorechiya i puti ih preodoleniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Tambov, 2002.
10. Gusejnova Z.M. Oni vernulis'. *MUSICUS: Vestnik Sankt-Peterburgskoj gosudarstvennoj konservatorii im. N.A. Rimskogo-Korsakova.* 2015; № 2 (42): 3 – 10.

Статья поступила в редакцию 05.02.11

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-175-177

Panova N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, GAOU VO in the city of Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: panovaart@mail.ru*

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF POPULATION. The article analyzes the impact of socio-cultural activities on the quality of life of the population. The interpretation of the concept of "quality of life" is given, the dependence of the quality of life, emotional and psychological well-being of people on the degree of satisfaction of spiritual needs is revealed. The author notes that it is the satisfaction of higher needs that makes a person truly happy, enriches his inner world, promotes spiritual growth and development. The article also says that socio-cultural and leisure activities have great opportunities in optimizing people's lives, creating conditions for their self-realization, education and enlightenment. Attending leisure activities, participating in various leisure associations allow a person to satisfy spiritual needs, relax, experience positive emotions, satisfy sensory hunger, realize needs for communication and creativity. All this helps to feel happier, which ultimately affects the quality of life.

Key words: **quality of life, spiritual values, culture, socio-cultural activity, leisure.**

Н.Г. Панова, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: panovaart@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ

В статье анализируется влияние социально-культурной деятельности на качество жизни населения. Даётся трактовка понятия «качество жизни», раскрывается зависимость качества жизни, эмоционально-психологического самочувствия людей от степени удовлетворения духовных потребностей. Автор отмечает, что именно удовлетворение высших потребностей делает человека по-настоящему счастливым, обогащает его внутренний мир, содействует духовному росту и развитию. В статье также говорится о том, что социально-культурная и досуговая деятельность обладают большими возможностями для оптимизации жизни людей, создания условий для их самореализации, воспитания и просвещения. Посещение досуговых мероприятий, участие в различных досуговых объединениях позволяют человеку удовлетворить духовные потребности, отдохнуть, испытать положительные эмоции, утолить сенсорный голод, реализовать свои потребности в общении, творческие способности. Всё это помогает почувствовать себя более счастливым, что в итоге отражается на качестве жизни.

Ключевые слова: **качество жизни, духовные ценности, культура, социально-культурная деятельность, досуг.**

Качество жизни населения напрямую связано с уровнем экономического и социально-политического развития общества и во многом определяет эмоционально-психологическую атмосферу в стране. В настоящее время предпринимаются различные меры, направленные на оптимизацию самочувствия людей, создание условий для их психологического благополучия, однако очевидно, что данная проблема не решена до конца, продолжаются поиски эффективных инструментов для ее решения.

Под качеством обычно понимают совокупность свойств товаров, продукции, услуг, работ, труда, обусловливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявля-

емым требованиям [1, с. 169]. Как показывает анализ работ [2; 3; 4], качество жизни во многом связывают с удовлетворением потребностей людей. Причем потребностей не только материальных, но и в первую очередь духовных, направленных на потребление и создание соответствующих духовных ценностей. К ним традиционно относят ценности витальные (жизнь, безопасность, здоровье и др.); социальные (социальное положение, личная независимость, социальное равенство, труд, семья, профессия, справедливость и т.д.); политические (законность, права человека, свобода слова, порядок, гражданский мир и т.п.); нравственные (добро, справедливость, долг, честь, честность, верность и др.); эстетические (красота, идеал, стиль, гармония и пр.) и другие [5]. Н.Н. Вадковская отмечает, что раньше под качеством жизни подразумевали материальное благополучие, но с середины 70-х годов XX века его стали отождествлять с личным благополучием людей, со степенью их удовлетворенности жизнью. Стало очевидно, что безграничное потребление и экономический рост не могут в полной мере обеспечить качество жизни человека [6, с. 218].

Согласно представлениям отечественных и зарубежных психологов, высшими потребностями здоровых людей являются потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации, актуализации заложенных в них способностей. Так, по мнению А. Маслоу, человек растет по мере роста его потребностей – от низших (физиологических) до высших (духовных). И именно удовлетворение высших потребностей делает человека по-настоящему счастливым, обогащает его внутренний мир, содействует духовному росту и развитию [7, с. 218].

Н.А. Коваль подчеркивает, что человек находит смысл жизни во взаимодействии с другими людьми, с окружающим миром. И именно духовные ценности определяют планы на будущее, а самореализация личности в соответствии с этими ценностями является основанием духовного становления. При этом важно заметить, что духовные ценности не даются человеку в готовом виде, а «усваиваются им в процессе личностно значимого поиска того, что есть истина, добро, красота» [8, с. 25]. И этот внутренний поиск побуждает человека к активному самосовершенствованию в познавательной нравственной, эстетической сферах, к созданию духовных ценностей. Соответственно, и в структуре духовности можно выделить три компонента: познавательный, нравственный, эстетический. Таким образом, качество жизни человека будет связано с высшими ценностями, принятыми в обществе, и напрямую зависеть от удовлетворенности человека своим социальным статусом и отношением к нему родных, близких, коллег; уровнем личностного и профессионального развития; степенью реализации творческого потенциала; той пользой, которую человек принес обществу и т.п.

Социально-культурная деятельность как направление в общественной практике в своем историческом развитии прошла довольно длинный путь. Менялись названия (внешкольное образование – внешкольное воспитание – политико-просветительная деятельность – клубное дело – культурно-просветительная работа – культурно-досуговая деятельность), однако оставалась постоянной функционально-содержательная основа этой деятельности, которая напрямую связана с развитием человеческого капитала, оптимизацией жизни людей, созданием условий для их самореализации, воспитания и просвещения. Несмотря на то, что теория социально-культурной деятельности является частью педагогической науки (об этом говорят исследования Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Н.Н. Ярошенко и др.), задачи самой социально-культурной деятельности шире и распространяются, в том числе, на социальную и эмоционально-психологическую сферы жизни человека, на качество его взаимодействия с окружающими людьми, на поддержание благоприятного эмоционально-психологического состояния.

Уже на заре своего существования, как отмечает Н.Н. Ярошенко (исследовавший историю и методологию теории социально-культурной деятельности), социально-культурная деятельность представляла собой синкретичное явление, в котором сочетались социальный, культурологический, педагогический аспекты, а сама внешкольная работа была образцом социально-культурного синкретизма, т.е. единства просветительной, образовательной, воспитательной, рекреационной и социозащитной деятельности [9]. Об этом же говорят Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников, отмечая, что возникновение и развитие понятия «социально-культурная деятельность» тесно связаны с философским, социально-психологическим, культурологическим, педагогическим обоснованием термина. При этом исследователи считают, что основными задачами социально-культурной деятельности являются создание условий для развития личности и ее самореализации в области культуры, образования, искусства, досуга, спорта; активного функционирования человека в социальной среде, его участия в социально-культурных процессах [10, с. 44 – 46].

Социально-культурная деятельность играет одну из главных ролей в удовлетворении человеком духовных потребностей, а также их создании. Об этом говорили и говорят многочисленные исследования ведущих специалистов данной сферы. Так, М.А. Ариарский отмечал, что одной из основных целей социально-культурной деятельности является взаимодействие людей в процессе создания, освоения, сохранения и распространения общественно значимых ценностей культуры, в результате чего удовлетворяются и возвышаются их духовные интересы, совершенствуется человек и окружающий его мир. Такая трактовка социально-культурной деятельности позволила определить ее отличительные черты. По мнению ученого, это, во-первых, направленность социально-культурной деятельности на удовлетворение и обогащение духовных интересов и потребностей людей, создание условий для проявления их инициативы и реализации творческого потенциала; во-вторых, ее осуществление в свободное от различных непреложных дел время; в-третьих, связь социально-культурной деятельности с культурой и культурными ценностями, приобщение к ним людей; в-четвертых, установка не только на процесс создания, освоения, сохранения и распространения культуры, но и на формирование нравственно-эстетических качеств личности, ее духовное обогащение; в-пятых, направленность на превращение участников социально-культурной деятельности из объектов культурно-просветительного воздействия в субъектов социально-культурного творчества [11, с. 38].

Н.Н. Ярошенко констатирует, что основной исторической миссией социально-культурной деятельности является формирование активной личности как высшей ценности общества, сохранение культурного достояния народов нашей страны, возрождение духовных традиций и в конечном итоге развитие культуры как главного средства повышения качества жизни людей. Важным изменением целевой направленности исследований социально-культурной деятельности, по мнению ученого, является изучение ценностного самоопределения человека, его социальной активности на разных возрастных этапах в условиях социальной, досуговой, творческой, образовательной деятельности. Одной из функций социально-культурной деятельности является социальная интеграция, то есть самостроительство (самоопределение, самопонимание, самосознание) личности в контексте социального обустройства общества. И, по сути, социально-культурная деятельность становится анимационной, так как ее духовно-душевное, человекообразующее содержание придает самой деятельности личностную и социальную ценность [12].

Досуговая сфера представляет собой одну из основных сфер реализации социально-культурной деятельности и является видом общественной практики, который наиболее полно отвечает ее целям и задачам. В связи с этим можно сделать вывод, что от качества и содержания досуга будет зависеть качество жизни человека. В научной литературе под досугом иногда понимают свободное от обязательных дел время. Однако в наши дни получил распространение взгляд на досуг как на свободное время, посвященное собственному развитию, образованию, реализации культурно-творческого и духовно-нравственного потенциала [13, с. 32]. Заметим, что и само слово «досуг» произошло от глагола «досягать», который в свое время означал способность достигнуть чего-либо [14, с. 32]. А.Д. Жарков отмечал, что досуг в нашей стране никогда не приравнивался к беззаботному проведению времени, а наполнялся разнообразным содержанием, которое позволяло личности решать те или иные культурные задачи. Поэтому практически до начала XX века слово «досуг» означало «достижение, способность, возможность человека проявить себя в свободное от работы время» [15, с. 28].

Одной из главных особенностей досуговой деятельности является то, что она соответствует потребностям и интересам личности. Человек в свободное время может заниматься тем, чем хочет, тем, что ему приносит радость и удовольствие. Естественно, что от такого рода занятий человек получает особое удовлетворение. Существенным признаком досуговой деятельности является ее добровольный характер. Никто не принуждает человека заниматься тем или иным видом досуговой деятельности, в любой момент он может прекратить занятия или поменять их на другие. Отличительной чертой досуговой деятельности является разнообразие ее видов. При этом человек может выбрать степень активности своего участия в различных видах досуговых занятий (например, быть зрителем на концерте или самому выступать в составе творческого коллектива). Кроме того, досуговая деятельность является тем видом деятельности, в котором реализуется принцип природосообразности, так как она осуществляется в соответствии с природой человека, с возможностями его психики и физических данных.

Досуговая деятельность позволяет людям отдохнуть, испытать положительные эмоции, утолить сенсорный голод, реализовать свои потребности в общении, творческий потенциал, что, безусловно, влияет на их эмоциональное состояние, помогает снять усталость от работы, учебы и других обязательных дел и в итоге почувствовать себя лучше. Личностно ориентированная направленность деятельности в сфере досуга содействует успешной интеграции человека в социально-культурную среду, его самоопределению, саморазвитию, самовоспитанию, преодолению коммуникативных барьеров, формированию самосознания и мотивационно-личностной сферы. Но главное – досуговая деятельность помогает удовлетворить духовные потребности, что, как мы говорили выше, напрямую влияет на качество жизни людей.

«Миссия» социально-культурной, а, следовательно, и досуговой деятельности – помогать людям – как никогда актуальна, потому что жители нашей страны испытывают множество повседневных трудностей, связанных с чрезмерной занятостью, проблемами в личной и профессиональной жизни, что приводит к истощению их психоэмоциональной сферы, появлению упаднического настроения, пессимизма во взглядах на окружающую действительность. Развивающаяся досуговая индустрия, разнообразие социально-культурных мероприятий, проектов, программ (особенно в Москве и других крупных городах) содействует решению данных задач. Однако чтобы успешно их решать, необходимо соблюдать ряд требований. О них, в частности, говорит Е.Н. Агапова. Так, среди принципов развития отраслей социально-культурной сферы в контексте концепции качества

жизни и развития человека исследователь называет равенство (предоставление одинаковых возможностей доступа к социально-культурным услугам); устойчивость (тщательное планирование развития социально-культурной сферы и продуманное использование ресурсов); право выбора (достижение такого уровня развития сферы социально-культурной сферы, при котором у людей появляется возможность выбирать социально-культурные услуги в соответствии со своими потребностями); производительность (создание благоприятных условий для развития человеческого капитала в социально-культурной сфере) [16, с. 7 – 8]. Соблюдение этих принципов позволит обеспечить равные возможности в получении социально-культурных услуг и будет содействовать повышению качества жизни людей.

О влиянии досуговых мероприятий на настроение людей, безусловно, можно сделать вывод и из многочисленных практических наблюдений. Посмотрев хороший концерт, театрализованное представление, посетив интересную выставку, спектакль и многое-многое другое, люди получают положительные эмоции, заряжаются энергией, начинают по-другому, более позитивно, смотреть на мир. Участие в различных досуговых объединениях, общение с различными людьми позволяют найти единомышленников, почувствовать себя нужным, избежать одиночества. Сам процесс творческой деятельности, выступления на публике дарит возможность самореализоваться, получить ни с чем не сравнимое удовольствие от результатов творческого труда.

Можно приводить ещё множество примеров положительного влияния социально-культурной и, в частности, досуговой деятельности на человека. Но в рамках одной статьи сделать это не представляется возможным. Поэтому в заключение скажем, что в решении проблемы повышения качества жизни населения социально-культурная деятельность играет одну из ведущих ролей. Это обусловлено тем, что данная деятельность позволяет удовлетворять высшие, духовные потребности, делая человека полноценно счастливым.

Библиографический список

1. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. *Современный экономический словарь*. Москва: ИНФРА-М, 2004.
2. Вадковская Н.Н. Развитие духовных потребностей как условие повышения качества жизни. *Вестник Тамбовского университета.* 2007; № 11: 217 – 223.
3. Соловьева С.Л. Влияние качества услуг на качество жизни. *Экономический вестник Ростовского государственного университета.* 2008; Т. 6; № 4, Ч. 2: 120 – 124.
4. Токарский Б.Л., Токарская Н.М. Определение взаимосвязи качества жизни с уровнем жизни населения. *Известия ИГЭА.* 2011; № 4: 200 – 204.
5. Ерасов Б.С. *Социальная культурология*: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2000.
6. Вадковская Н.Н. Развитие духовных потребностей как условие повышения качества жизни. *Вестник Тамбовского университета.* 2007; № 11: 217 – 223.
7. Маслоу А. *Мотивация и личность.* Санкт-Петербург: Евразия, 2001.
8. Коваль Н.А. Социально-психологические основы духовности личности. *Вестник ТГУ.* 2011; № 8: 23 – 28.
9. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности:* учебник. Москва: МГУКИ, 2013.
10. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность:* учебник. Москва: МГУКИ, 2004.
11. Ариарский М.А. Теория социально-культурной деятельности отвечает на вызовы времени. *Вестник Санкт-Петербурского государственного университета культуры и искусства.* 2013; № 2: 38 – 43.
12. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности:* учебник. Москва: МГУКИ, 2013.
13. Панова Н.Г. *Педагогические основы культурно-творческой деятельности в сфере досуга:* учебное пособие. Москва: МГПУ, 2015.
14. Крылов Г.А. *Этимологический словарь русского языка.* Москва: Полиграфуслуги, 2005.
15. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности:* учебник для студентов вузов культуры и искусств. Москва: МГУКИ, 2007.
16. Агапова Е.Н. Развитие сферы социально-культурных услуг как фактор повышения качества жизни населения муниципального образования. *Сервис plus.* 2008; № 1: 4 – 11.

References

1. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.B. *Sovremennyj `ekonomicheskij slovar'.* Moskva: INFRA-M, 2004.
2. Vadkovskaya N.N. Razvitie duhovnyh potrebnostej kak uslovie povysheniya kachestva zhizni. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* 2007; № 11: 217 – 223.
3. Solov'eva S.L. Vliyanie kachestva uslug na kachestvo zhizni. *`Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; T. 6; № 4, Ch. 2: 120 – 124.
4. Tokarskij B.L., Tokarskaya N.M. Opredelenie vzaimosvyazi kachestva zhizni s urovnem zhizni naseleniya. *Izvestiya IG`EA.* 2011; № 4: 200 – 204.
5. Erasov B.S. *Social'naya kul'turologiya*: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 2000.
6. Vadkovskaya N.N. Razvitie duhovnyh potrebnostej kak uslovie povysheniya kachestva zhizni. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* 2007; № 11: 217 – 223.
7. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'.* Sankt-Peterburg: Evraziya, 2001.
8. Koval' N.A. Social'no-psihologicheskie osnovy duhovnosti lichnosti. *Vestnik TGU.* 2011; № 8: 23 – 28.
9. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* uchebnik. Moskva: MGUKI, 2013.
10. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost':* uchebnik. Moskva: MGUKI, 2004.
11. Ariarskij M.A. Teoriya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti otvechaet na vyzovy vremeni. *Vestnik Sankt-Peterburskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva.* 2013; № 2: 38 – 43.
12. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* uchebnik. Moskva: MGUKI, 2013.
13. Panova N.G. *Pedagogicheskie osnovy kul'turno-tvorcheskoj deyatel'nosti v sfere dosuga:* uchebnoe posobie. Moskva: MGPU, 2015.
14. Krylov G.A. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Poligrafuslugi, 2005.
15. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti:* uchebnik dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. Moskva: MGUKI, 2007.
16. Agapova E.N. Razvitie sfery social'no-kul'turnyh uslug kak faktor povysheniya kachestva zhizni naseleniya municipal'nogo obrazovaniya. *Servis plus.* 2008; № 1: 4 – 11.

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-177-179

***Rytov D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: RytovDA@mail.ru*

COEVOLUTIONALITY OF VALUE AND SENSE PROCESSES IN THE SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL. In the article the problem of the development of the structural-functional model of individual educational route, based on the structure of pedagogical activity, to ensure a learner-centered approach to learning, the variability of the process, to improve the efficiency of the studied material, and adapt to the conditions of the mandatory standard, is presented. The developed model is implemented in a specific educational process on special subjects. Participants move to the intermediate state characterized by many parameters, levels of assimilation of knowledge and skills that allow you to adjust the contents of the modules of the route. In this respect, the participants' routes are not strictly fixed by possible recombination. Thus, on the basis of systematic parameter diagnostic status of the participants and continuous adjustment of the subject of the trajectories of the intermediate state students are approaching outcomes of education. The article articulated criteria that reflect the specifics of modeling techniques individual educational route as a factor in the training of future teachers of vocational training for professional work. The criteria are revealed through a series of signs that reflect all structural components. These criteria reflect the dynamics of the measured quality in time. The material presented in the paper leads to the conclusion that the training of students on individual educational routes is a means to increase flexibility, dynamism and variability of the educational process.

Key words: **coevolution, musical art, musical education, educational process, music lesson.**

***Д.А. Рытов**, канд. пед. наук, доц., проф., Санкт-Петербургский государственный институт культуры, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: RytovDA@mail.ru

КОЭВОЛЮЦИОННОСТЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается проблема выстраивания ценностно-смысловых процессов в системе музыкального образования начальной школы. Рассматривается их эволюционирование и развитие. Демонстрируются возможности реализации содержательных компонентов на уроках музыки в коэволюционной парадигме. Исследуется их влияние на развитие конкретных качеств младшего школьника. Обращается внимание на значимость специфики выстраивания

психолого-педагогических связей участников образовательного процесса. Выявляются особенности экологичности музыкального образования, интеграции различных видов деятельности с учетом типов восприятия при решении учебных и воспитательных задач. Изучается феномен народной музыкальной культуры как один из коэволюционных ценностно-смысловых ресурсов на уроках музыки в начальной школе. Позиционируются и получают структурное оформление особенности включения в образовательный процесс народных инструментов.

Ключевые слова: **коэволюционность, музыкальное искусство, музыкальное образование, образовательный процесс, урок музыки.**

Возникающие в современном обществе противоречия вызваны социально-экономическими изменениями, интенсивным развитием информационных технологий и цифровизацией многих сфер социального взаимодействия, созданием новых форм индивидуальных и глобальных коммуникаций, преобразованием алгоритма постижения окружающего мира. С изменением системы жизнедеятельности меняется и человек, который подвергается влиянию большого количества запросов и вызовов, оказывающих воздействие на корректировку отношения человека к себе, переосмысление себя в новых социокультурных условиях, трансформацию внутренних смыслов в динамично развивающемся мире. В этой ситуации возникают противоречия, когда развитие информационно-коммуникационных технологий не всегда согласуется с базисными приоритетами и надстройками гармоничного развития ребенка, его образования с совершенствованием общенаучных и практико-ориентированных методических систем.

За время своего становления ребенок проходит несколько социально-образовательных институтов, которые, прежде всего, подготавливают его к будущей взрослой жизни. Возникает потребность в современной актуализации ценностно-смысловых процессов, особенно в системе образования, в том числе в ее отдельных областях. Приоритетное отношение к формированию личности обучающегося, развитию его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности на уровне начального общего образования четко отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1, с. 105]. Однако остро стоит вопрос, заключающийся в доминантных и точечных настройках личностных компетенций ребенка и выборе сфер воздействия на тенденции снижения эмоциональной отзывчивости, связанные с деформацией мира детства под влиянием отрицательного воздействия гаджетов, уходом в мир виртуального восприятия действительности, не всегда адекватного по отношению к жизненным реалиям и социальным нормам.

Предмет «Музыка» и реализуемые с его помощью задачи как раз могут восполнить и решить многие проблемы, предоставить новые ориентиры личностного, познавательного, социального, коммуникативного, эстетического и духовно-нравственного развития ребенка. Они призваны помочь успешной адаптации его в социальной среде, проявить себя, выработать собственные жизненные подходы в противовес подстраиванию с потребительской позиции под определенные алгоритмы. Л.С. Выготский отмечал, что искусство «является средством для такого взрывного уравновешивания со средой в критических точках нашего поведения», дополняет жизнь и расширяет ее возможности» [2, с. 311]. Музыкальное искусство само по себе – явление синкретичное. Во время обучения, при достижении целей формирования духовно развитой личности ребенка, приобщения его через эмоциональное восприятие музыки к основам музыкальной культуры, требуется понимание, как выстраивать подобные процессы.

Музыкальное искусство – не застывшее явление, которое фиксирует определенные музыкально-исторические, культурологические вехи развития человечества. Оно имеет объединяющую силу, способную создавать и конгломерировать большое количество подсистем внутри одной системы, аккумулировать положительные и созидательные силы человека, сопряженные с предоставлением возможности их демонстрации средствами музыки. Коэволюционность является одной из характеристик, позволяющей ребенку на уроках музыки не только «облагораживать» себя, но и проявлять динамику в направленных и согласованных действиях. В данном контексте можно оперировать диалектикой внешнего и внутреннего, описанной М.М. Бахтиным и демонстрирующей сложность двустороннего акта познания-проникновения при активности и диалогичности познающего и открывающегося с учетом окружающей среды и собственного кругозора» [3, с. 7]. Так и «на уроках музыки при формировании универсальных учебных действий, нацеленных на получение личностных результатов, происходит внутренняя диалогичность процесса познания-проникновения при проявлении устойчивого учебно-познавательного интереса к новому учебному материалу и способам решения задачи, при анализе музыкального произведения, при игре на различных музыкальных инструментах, создании ритмического аккомпанемента на ударных инструментах, при исполнении песни, изготовлении самодельных музыкальных инструментов и других видах продуктивной творческой деятельности [4, с. 6].

Реализация содержательных компонентов на уроках музыки выстраивается в довольно четкой иерархии взаимосвязанных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музицирование на инструментах, музыкально-пластическая деятельность, театрализация и драматизация музыкальных произведений) с процессами формирования ценностных установок. Вместе с формированием и развитием определенных прикладных навыков (чистота интонирования, музыкально-ритмическая скоординированность, развитие слуховых и моторных навыков и др.) приоритетно выделяются развитие качеств, связанных с формированием эмоциональной сферы ребенка, художественно-образным восприятием мира, осмысленным эмоционально-ценностным постижением и проявлением себя с помощью средств музыкального искусства.

Особенности коэволюционности этих процессов выражаются в нелинейности и разнообразии педагогического инструментария, направленного на решение задач приобретения обучающимся музыкальных, общекультурных и общечеловеческих компетенций. Они могут выражаться в формировании таких качеств, как нравственность, патриотизм, духовность, толерантность, сопереживание, сопричастность к истории и судьбе своей Родины. Например, ребенок, исполняя песню патриотического содержания, согласует исполнительские навыки, заложенное в песне ценностно-смысловое ядро со своим личностным восприятием, познавательными звеньями понимания содержания песни, эмоциональной подачей материала, погружением в определенное психическое состояние с направленным энергетическим обменом как внутри себя, так и при выстраивании музыкально-коммуникативных связей со слушателями (внутрисубъектная и межсубъектная коммуникация) на чувственном и информационном уровнях. С.А. Гильманов, характеризуя чувственное в системе взаимодействия психики и музыки, подчеркивает, что оно ощущается, воспринимается, переживается человеком в текущий момент, и в музыке чувственность явлена через физические свойства звуков, их сочетаний, последовательности, тембров в их эстетическом «оформлении», в психике – через переживание текущего момента, выраженное в едином процессе и состоянии в сенсорной, перцептивной, эмоциональной сферах [5, с. 256]. Для детей младшего школьного возраста этот подход важен, так как он формирует мотивационные установки выстраивать дальнейший путь знакомства с музыкальными явлениями и музыкальным искусством через продуктивную творческую деятельность. Данная позиция и важность понимания значения чувственности и эмоционального восприятия коррелируется с требованиями Примерной программы по музыке, разработанной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, в которых одной из достигаемых целей изучения музыки в начальной школе является «воспитание эмоционально-ценностного отношения к искусству, художественного вкуса, нравственных и эстетических чувств: любви к Родине, гордости за великие достижения отечественного и мирового музыкального искусства, уважения к истории, духовным традициям России, музыкальной культуре разных народов» [6, с. 59]. Данные требования актуализируют необходимость обращения внимания на коэволюционность ценностно-смысловых процессов в системе музыкального образования в начальной школе как гарант устойчивого развития детей в системе нравственных и духовных приоритетов.

Как и любому музыкальному явлению, урокам музыки в начальной школе свойственна гибкость при достижении и при представлении результата музыкальной деятельности. Создается, проживается и воспринимается как естественно существующий художественный мир и события, используя определение В.М. Розина, художественная реальность – на основе специфической семиотической материи (звуки, слова, краски и пр.), выразительных средств (представления о мелодии, гармонии, ритме, темах, драматургии, форме-композиции и др.) и художественной формы [7, с. 100]. Причем в этой художественной реальности существует устойчивость всех механизмов музыкального образования даже при разном уровне подготовки обучающихся: происходит естественный процесс адаптации, «подстройки» под возникающую музыкально-творческую среду. В этой среде обучающийся добивается важных творческих результатов: умение рефлексировать и оценивать свою деятельность, использование возможностей проявлять свои задатки, способности и личностные характеристики в рамках основной дидактической единицы – урока. А музыкальный материал, с которым обучающийся знакомится на уроке и во внеурочной деятельности (лучшие произведения классической, духовной музыки, фольклора, современной музыки различных направлений и стилей) расширяет общекультурный кругозор детей, позволяет им, уже с позиций эксперта и музыканта, ценить и разбираться, а не являться просто потребителем медийного контента. О.А. Блок подчеркивает, что «в педагогической исследовательской практике осмысление как своего внутреннего мира (состояния, убеждений, вкусов и т.д.), так и окружающей действительности имеет большое значение и для поиска инновационных подходов в обучении, воспитании, и для создания сочинений, исполнительских программ» [8, с. 93]. Этот подход значим не только для развития процессов внутри системы музыкального образования начальной школы, но и эволюции самой системы.

Важным аспектом коэволюционности как фактора развития ребенка является поступательное движение к экологичности музыкального образования. Предмет «Музыка» в учебном плане начальной школы входит в образовательную область «Искусство». В учебниках, в демонстрируемых на уроках примерах, направленных на приобретение музыкально-слуховых и эстетических впечатлений, происходит интегрированное воздействие на все типы восприятия: аудиаль-

ное, визуальное, кинестетическое и дигитальное. Приоритетность не имеет существенного значения, так как воздействие на ребенка происходит комплексно. С помощью иллюстративного ряда в учебнике или дидактических пособиях, применяемых учителем на уроке, обучающийся знакомится с произведениями изобразительного искусства, изображениями музыкальных инструментов, творческих коллективов, соотносит через сопоставление с услышанным или исполненным музыкальным произведением, отличает образы в живописи, поэзии, музыке, отображает сформированные эстетические ценностные ориентации через продуктивную деятельность и кинестетическую активность (пение, игра на музыкальных инструментах и др.), выстраивает логические цепочки в результате регуляции на получаемую на уроке информацию. Особенно ценно, когда программный материал позволяет воспевать красоту родной природы, что опосредованно оказывает воспитательный эффект – понимание и сохранение природы, окружающей среды. Возникает триада: экология души – экология человека – экология мира. Решаемые в итоге задачи позволяют ребенка образовывать и воспитывать, формировать позитивное мировоззрение и позитивное мировосприятие.

Экологические детерминанты прослеживаются при анализе феномена народной музыкальной культуры. При оценке коэволюционных ценностно-смысловых ресурсов на уроках музыки в начальной школе стоит отметить важность сохранения культурного наследия своего народа через знакомство и приобщение детей к традициям народной музыкальной культуры. Парадоксально, но эволюционирование в системе прорывов цифровых технологий невозможно без крепкого фундамента, сформированного на основе этнического своеобразия народа, совершенствования механизмов репрезентации культурного кода, в том числе и в разнообразных музыкально-исполнительских практиках. Современная феноменология включения в образовательный процесс по предмету «Музыка» произведений детского фольклора, народных песен, народных музыкальных инструментов, народных игр позволяет формировать у детей культурологические основания социальной идентичности, смысловые основы духовно-нравственного развития личности. Знание и уважение традиционной культуры способно не только формировать национальное самосознание, но и с той же бережной позиции сохранения своей культуры проявлять и межкультурную толерантность, уважительное отношение к культуре других народов мира.

Стоит отметить эффект включения в образовательный процесс народных инструментов. В тембре инструментов, их звукорядном и ритмическом своеобразии, в репертуаре заложены этнокультурные символы, которые помогают детям обретать музыкальные ориентиры для знакомства с инструментами симфонического, джазового оркестра. Доступность освоения народных инструментов и удовольствие от самой деятельности – сильнейший мотиватор интересоваться музыкальным искусством, проявлять себя в творческой деятельности. Помимо легкости освоения большинства народных инструментов, отметим широкий спектр их использования в процессе музыкального образования. От освоения простейших ритмических последовательностей на ударных народных инструментах (ложках, трещотках, рубелях, погремушках и др.), импровизации, колористического озвучивания музыкальных образов героев исполняемых песен или во время постановки музыкально-театрализованных представлений до сольного исполнительства на народном инструменте или музицировании в составе детского ансамбля народных инструментов. Такая детская активность непременно будет влиять на формирование ценностного отношения не только к музыкальному искусству, но и к созидательному проявлению способностей ребенка в других видах деятельности.

Решаемые в коэволюционной парадигме задачи музыкального образования в начальной школе сопоставимы со значением художественно-педагогической школы, о которой писал Л.А. Баренбойм, в соответствии с ценностью и прогрессивностью той художественной цели, к которой она ведет ученика, и соответствием между этой целью, с одной стороны, и педагогическими принципами, приемами, методами обучения и воспитания – с другой [9, с. 14]. Современная начальная школа, организованное в ней образовательное пространство, построение ценностно-смыслового процесса музыкального образования как непрерывного движения по пути эволюции и развития позволяет создавать новые модели взаимодействия учителя и обучающегося, достигать не только результатов в соответствии с содержанием и установками образовательной программы, но и решать важнейшие задачи сотрудничества и сотворчества средствами музыкального искусства. Представленная образовательная парадигма позволяет развивать эмоционально-духовный мир ребенка, формировать ценностное отношение к искусству, личностно совершенствоваться, а также противостоять имеющимся негативным тенденциям и вызовам современности.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Москва: Эксмо, 2018.
2. Выготский Л.С. *Психология искусства. Анализ эстетической реакции*. Москва: АСТ, 2018.
3. Бахтин М.М. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Русские словари, 1997; Т. 5.
4. *Рабочая программа к учебникам Д.А. Рытова «Музыка». 1 – 2 классы.* Москва: Русское слово – учебник, 2013.
5. Гильманов С.А. Стадии исторической коэволюции психики и музыки. *Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее*. Москва: Институт психологии РАН, 2020: 255 – 264.
6. *Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа*: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2011; Ч. 2.
7. Розин В.М. *Искусство и человек в истории, культуре и современности: Гуманитарные исследования*. Москва: Ленанд, 2015.
8. Блок О.А. *Психология и педагогика музыкального творчества*. Москва: МГУКИ, 2014.
9. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Санкт-Петербург: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2018.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Moskva: `Eksmo, 2018.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva. Analiz `esteticheskoj reakcii*. Moskva: AST, 2018.
3. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Russkie slovari, 1997; T. 5.
4. *Rabochaya programma k uchebnikam D.A. Rytova «Muzyka». 1 – 2 klassy.* Moskva: Russkoe slovo – uchebnik, 2013.
5. Gil'manov S.A. Stadii istoricheskoj ko`evolyucii psihiki i muzyki. *Istoricheskaya psihologiya: proshloe, nastoyaschee, buduschee*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2020: 255 – 264.
6. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Nachal'naya shkola*: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2011; Ch. 2.
7. Rozin V.M. *Iskusstvo i chelovek v istorii, kul'ture i sovremennosti: Gumanitarnye issledovaniya.* Moskva: Lenand, 2015.
8. Blok O.A. *Psihologiya i pedagogika muzykal'nogo tvorchestva*. Moskva: MGUKI, 2014.
9. Barenbojm L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Sankt-Peterburg: Lan'; PLANETA MUZYKI, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 37.036 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-179-181

Aliyev M.A., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Social and Humanitarian Sciences, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
Musaeva E.Sh., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Head of Department of Social Sciences, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
Umalatova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*

IMPROVING FINANCIAL LITERACY AS A COMPONENT OF DEVELOPMENT ECONOMIC THINKING OF THE POPULATION. In the article the urgency of formation and development of economic thinking of the population in conditions of market economy; shown to competently and efficiently perform the operations for saving and investing personal funds, one need to train citizens in financial literacy as a component of economic thinking; it is revealed that economic thinking acts as a knowledge of the essence of economic processes and phenomena on the basis of abstraction, analysis, synthesis and comparison. The work determines that the development of economic thinking population should be realized through financial literacy level of the municipality. The authors propose a scheme for the development and implementation of programs to improve financial literacy at the level of district (city) municipality and propose organizational and pedagogical activities to promote higher level of financial literacy of the population of the municipality. It is concluded that the use of financial instruments will contribute to the effective achievement of personal goals related to income generation, risk protection and cost management.

Key words: **economic thinking, financial literacy, municipality, population, financial instruments, program, organizational and pedagogical measures.**

***М.А. Алиев**, д-р экон. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
***Э.Ш. Мусаева**, канд. соц. наук, доц., зав. каф. социо-гуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
***З.М. Умалатова**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики и методики начального обучения, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЕ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

В статье обоснована актуальность формирования и развития экономического мышления населения в условиях рыночной экономики; показано: чтобы компетентно и эффективно совершать операции по сбережению и инвестированию личных денежных средств, необходимо обучать граждан финансовой грамотности как составляющей части экономического мышления. Выявлено, что экономическое мышление выступает как познание сущности экономических процессов и явлений на основе абстрагирования, анализа, синтеза и сравнения; определено, что развитие экономического мышления населения необходимо осуществлять посредством повышения финансовой грамотности на уровне муниципалитета; предложена схема разработки и реализации программы повышения финансовой грамотности населения на уровне районного (городского) муниципалитета; предложены организационные и педагогические мероприятия, обеспечивающие повышение уровня финансовой грамотности населения. Делается вывод, что использование финансовых инструментов будет способствовать эффективному достижению личных целей, связанных с получением доходов, защитой от рисков и управлением расходами.

Ключевые слова: **экономическое мышление, финансовая грамотность, муниципалитет, население, финансовые инструменты, программа, организационно-педагогические мероприятия.**

В современных условиях хозяйственная деятельность людей и осуществляющиеся наблюдения за экономическими процессами в нашей стране свидетельствуют о том, что в российском обществе существуют определенные упущения и недостатки в развитии экономического мышления. Для того чтобы справиться с соответствующими социально-экономическими проблемами, следует в корне изменить способ мышления людей. Для этого необходимо изменить отношение к развитию экономического мышления граждан вообще и повысить уровень финансовой грамотности населения в частности.

Каждый гражданин знает, что такое деньги. Однако далеко не все умеют с ними обращаться. Многие полагают, что главное – заработать деньги, а потратить их всегда легко. В результате денег не хватает ни на крупные покупки, ни на непредвиденные расходы. Поэтому на сегодняшний день овладение финансовой грамотностью также важно, как и освоение компьютерной, правовой, языковой, экономической или иной грамотности. Эти знания позволяют ориентироваться в сложном финансовом мире, принимать осознанные решения в процессе расходования и сбережения средств, анализировать возможности финансовых организаций, обходить стороной мошеннические и недобросовестные предложения.

В Западной Европе и Соединенных Штатах Америки финансовые рынки функционируют давно, поэтому население этих стран в большей степени, чем граждане России, научилось использовать их преимущества для улучшения своего благосостояния, а также оценивать возможные финансовые риски. Для России вопрос финансовой грамотности посредством развития экономического мышления является гораздо более актуальным в связи с тем, что у наших граждан практически отсутствует опыт жизни в условиях рыночной экономики. Как следствие, многие люди еще не умеют рационально распоряжаться личными доходами и сбережениями. Они не знают, как правильно оценить возможные риски на финансовых рынках. Поэтому часто становятся жертвами финансовых мошенников [1, с. 24]. Чтобы в достаточной мере компетентно и эффективно совершать операции по сбережению и инвестированию личных денежных средств, необязательно быть профессиональным участником финансового рынка. Каждый человек в состоянии принимать такие решения. Для этого следует организовать обучение основам финансовой грамотности как составляющей части экономического мышления населения [1 – 8].

Известно, что все взрослое население обладает определенным уровнем экономического мышления, что характеризует совокупность его взглядов на экономические процессы и явления. Это позволяет каждому человеку, так или иначе, быть связанным с хозяйственной и производственной деятельностью и ее результатами. Такая связь характеризуется экономическим мышлением. В свою очередь, экономическое мышление подразделяется на обыденное и научное. В первом случае оно формируется на основе хозяйственных и жизненных наблюдений, во втором – предполагает изучение и высокий уровень знаний и закономерностей развития экономики.

Экономическое мировоззрение формируется экономическим мышлением. Через экономическое мышление определяется как положительное, так и отрицательное отношение к процессам, происходящим в жизни людей и в экономике. Это, в свою очередь, оказывает влияние на поведение людей.

Естественно, экономика с рыночной инфраструктурой нуждается в том, чтобы люди овладевали новым экономическим мышлением. Если смотреть на экономическое мышление как цель экономического образования, то напрашивается вывод, что образовательная система предоставляет гражданам набор знаний, навыков, опыт творческого мышления и социально-экономического общения [2, с. 42].

На основе развития экономически развитой личности выявляется ее способность к самообразованию, саморазвитию, умению приобретать новые знания с целью их использования в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях. Поэтому экономическое мышление является не просто багажом знаний по экономике, а способностью их усвоить и использовать в повседневной жизни. Таким образом происходит формирование модели экономического поведения.

Анализ теоретических и практических проблем, которые имеют место в современной экономике, их непредсказуемость говорят о том, что поиск вариантов эффективного экономического развития нуждается в более широком и глубоком понимании поведения людей и их экономического мышления.

В этом случае экономическое мышление выступает как познание сущности экономических явлений, процессов, средство выявления их закономерностей на основе таких исследовательских направлений, как абстрагирование, анализ, синтез и сравнение. Отличительной чертой мышления экономическими категориями является его нацеленность на экономические процессы. Такая деятельность направлена на регулирование психической и трудовой активности людей. Это, в свою очередь, развивает их умственные и деловые возможности, которые направлены на достижение экономических интересов, потребностей, улучшение качества труда и повышение его производительности, что позволит достигнуть значительных социально-экономических результатов [3, с. 11].

В России длительное время отсутствовала потребность в формировании экономического мышления. Это было связано с особенностями административно-командной системой экономики. Здесь человеку ничего не нужно было решать самому. Это объясняется тем, что он не являлся участником экономических отношений. Проявлению деловой, творческой самостоятельности и активности препятствовала соответствующая тому периоду система стимулирования. В современных условиях оценку состояния и определение перспектив развития экономического мышления населения следует рассматривать на уровне муниципалитета, так как муниципалитет района (города) представляет собой единую систему взаимосвязанных элементов, дополняющих друг друга. С ресурсных позиций такими элементами являются население, природные богатства, материальное производство, научно-технический и образовательный потенциал и др. С функциональных позиций в качестве непременных элементов выступают государственное регулирование, рыночные отношения, система законодательного и нормативного обеспечения, формы собственности, финансово-денежная система.

В этих условиях реализации совместного проекта Российской Федерации и Международного банка реконструкции и развития «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» необходимо придать особую значимость.

Поэтому одним из главных современных практических составляющих системы взаимосвязанных элементов развития экономического мышления на уровне муниципалитета является повышение уровня финансовой грамотности населения.

Здесь существует множество вопросов, на которые всем приходится искать и находить ответы, практические советы и рекомендации по финансовой грамотности. Например, как накопить на крупные покупки; как автоматизировать семейную бухгалтерию; как не допустить просрочек по кредиту; как вернуть бракованный товар в интернет-магазин; когда стоит застраховаться, получая кредит и т.д. [4, с. 10].

Реализация организационных и педагогических условий повышения уровня финансовой грамотности в муниципалитете по сравнению с отдельным учреждением и организацией имеет ряд преимуществ. Это – возможность эффективного управления и контроля; осуществление единого подхода ко всем организациям и учреждениям муниципалитета; рациональное распределение финансовых, материально-технических средств; наличие более компетентных кадров и др.



Рис. 1. Схема разработки и реализации программы повышения уровня финансовой грамотности населения муниципалитета

Нами предлагается следующая схема разработки и реализации программы повышения финансовой грамотности на уровне муниципалитета (см. рис. 1).

1. Изучение существующего состояния финансовой грамотности населения муниципалитета позволяет определить имеющиеся в данной системе преимущества и недостатки. На основе анализа собранной информации выявляются организационные, финансовые, педагогические, информационные, инновационные и другие проблемы, которые требуют решения.

2. Для успешного повышения уровня финансовой грамотности необходимо формировать перечень инноваций и компетенций, которые возможно использовать в процессе обучения. Такие знания, навыки могут быть получены из таких источников, как учебные пособия, компьютеры, обучающие программы, деятельность лучших образовательных организаций и учреждений и педагогов; новые законы, постановления по финансовой и экономической политике в стране.

Сам процесс разработки и реализации соответствующей программы нам представляется последовательностью следующих этапов (рис. 1).

3. Для разработки программы повышения уровня финансовой грамотности населения муниципалитета необходимо из выбранного перечня инноваций отобрать наиболее перспективные и реальные для осуществления. При разработке такой программы необходимо учитывать, где и как в других муниципалитетах внедрены подобные инновации. Например, переход на новые учебные планы и программы, использование информационных технологий в образовательном процессе, модульная форма обучения и контроля знаний и другие. Такая программа представляет собой комплекс мероприятий, взаимосвязанных по ресурсам, срокам и исполнителям. Следует отметить, что при этом всегда существуют программы повышения финансовой грамотности населения, ограниченные как во времени, так и в кадровом и финансовом обеспечении.

4. Выполнение программы повышения уровня финансовой грамотности населения лучше осуществлять командой, представляющей собой временное организационное объединение педагогов, управленцев и других работников и созданной с целью разработки конкретной формы обучения. На этой стадии исследуются все вопросы, связанные с обеспечением кадрами, финансами, помещениями, оборудованием, компьютерами [5].

5. Контроль исполнения и оценка результатов выполненных этапов работы позволяют выявить упущения и отклонения от установленных норм и требований образовательного процесса, что способствует обеспечению обратной связи путем внесения изменений в программу работ по повышению уровня финансовой грамотности населения муниципалитета.

К организационным мероприятиям обеспечения повышения уровня финансовой грамотности в муниципалитете относятся следующие: создание рабочей группы для обоснования выбора путей повышения финансовой грамотности; изучение существующего положения дел с финансовой грамотностью в муниципалитете; определение материально-технических, финансовых и других затрат на организацию повышения финансовой грамотности; составление образовательной программы, контроль и оценка результатов повышения уровня финансовой грамотности в муниципалитете и т.д.

К педагогическим составляющим относятся: определение педагогических элементов процесса повышения финансовой грамотности в условиях муниципалитета; выбор способов, форм, методов, инструментариев повышения финансовой грамотности; педагогические и информационно-коммуникационные технологии повышения финансовой грамотности; контроль и оценка ее педагогических результатов.

На основе этой программы в муниципалитете возможно определить, на каком уровне находятся организационное и педагогическое обеспечение повышения финансовой грамотности в районе (городе). Это, в свою очередь, позволяет анализировать деятельность органов управления на местном и региональном уровне и вносить коррективы в их деятельность по повышению финансовой грамотности населения [6 – 8].

Применение финансовых инструментов (депозиты, кредиты, платежные карты, страховки и т.д.) будет способствовать тому, что люди в разных жизненных ситуациях будут эффективно достигать личные финансовые цели, связанные с управлением расходами, защитой от рисков, получением доходов от инвестиций.

Библиографический список

1. Финансовая грамотность. *Аргументы и факты*. 2020; № 32.
2. Руднева Т.Н. Основные направления исследований в области профессионального образования. *Образование в современном мире: стратегические инициативы*: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. 2017: 41 – 50.
3. Алиев М.А., Казибекова Н.А. *Теория и методика преподавания экономики*. Махачкала: RIZO-PRESS, 2019.
4. Казибекова Н.А., Алиев М.А. *Финансовый практикум*: учебное пособие. Махачкала, 2021.
5. Нешитой А.С. Финансовый практикум. Москва: Дашков и К, 2017. Available at: http://www.iprbookshop.ru/85302.html
6. Алиев М.А., Умалатова З.М. Управление педагогической инновационной деятельностью в средней школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 36 – 37.
7. Алиев М.А., Мусаева Э.Ш., Умалатова З.М. Проблема интеграции педагогического образования и научно-исследовательской работы в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 317 – 319.
8. Умалатова З.М., Алиев М.А., Магомедова К.М. Организационное и педагогическое обеспечение развития образовательно-инновационной среды в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 69 – 72.

References

1. Finansovaya gramotnost'. *Argumenty i fakty*. 2020; № 32.
2. Rudneva T.N. Osnovnye napravleniya issledovanij v oblasti professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie v sovremennom mire: strategicheskie iniciativy*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2017: 41 – 50.
3. Aliev M.A., Kazibekova N.A. *Teoriya i metodika prepodavaniya `ekonomiki*. Mahachkala: RIZO-PRESS, 2019.
4. Kazibekova N.A., Aliev M.A. *Finansovyj praktikum*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2021.
5. Neshitoj A.S. Finansovyj praktikum. Moskva: Dashkov i K, 2017. Available at: http://www.iprbookshop.ru/85302.html
6. Aliev M.A., Umalatova Z.M. Upravlenie pedagogicheskoj innovacionnoj deyatel'nost'yu v srednej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 36 – 37.
7. Aliev M.A., Musaeva `E.Sh., Umalatova Z.M. Problema integracii pedagogicheskogo obrazovaniya i nauchno-issledovatel'skoj raboty v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 317 – 319.
8. Umalatova Z.M., Aliev M.A., Magomedova K.M. Organizacionnoe i pedagogicheskoe obespechenie razvitiya obrazovatel'no-innovacionnoj sredy v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 69 – 72.

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 374.7; 37.01; 78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-182-183

***Anurova T.A.**, postgraduate, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia), teacher, Prokhorov Children's School of Arts (Prokhorovka, Russia), E-mail: tatjana.anurova@yandex.ru*
***Irkhina I.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: irhina@bsu.edu.ru*

MUSICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS. The article examines the musical culture and art of parents of the younger generation and their role in the formation and upbringing of children. In modern conditions of rapidly developing industry the role of aesthetic and musical education of children is highlighted. Today's family is experiencing a serious crisis – a decline in attention to spiritual values. The younger generation allocates more material values, than spiritual, in this regard at children ideas of kindness, mercy, tolerance, civic consciousness, patriotism are distorted. Musical culture opens the world of beauty and harmony, introduces the child to the world of culture and universal values, allows to overcome the gap of cultural traditions of generations, forms a creative personality. Not only trained teachers, but also parents play an important role in the process of formation of musical and pedagogical culture. The family is the primary institution of human socialization, that is, it is the main link between social norms and the process of personal development. Proper educational and aesthetic activity of parents depends on the level of their theoretical knowledge and pedagogical skills and abilities, the level of which in turn largely depends on the musical and pedagogical culture of parents, especially on the nature of their activities as educators. In addition to self-education, an important means of improving the musical and pedagogical culture of parents is the educational role of institutions of additional education.

Key words: **musical culture, pedagogical culture, additional education, parents, educational and aesthetic activity.**

***Т.А. Анурова**, аспирант, Белгородский национальный исследовательский университет, г. Белгород, преп., МБУ ДО «Прохоровская детская школа искусств», п. Прохоровка, E-mail: tatjana.anurova@yandex.ru*
***И.В. Ирхина**, д-р пед. наук, проф., Белгородский национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: irhina@bsu.edu.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА

В статье исследуется музыкальная культура и искусство родителей подрастающего поколения и их роль в формировании и воспитании детей. В современных условиях быстро развивающейся индустрии остро выделяется роль эстетического и музыкального воспитания детей. Современная семья сегодня испытывает серьезный кризис – спад внимания к духовным ценностям. Подрастающее поколение уделяет больше внимания материальным ценностям, чем духовным, это связано с тем, что у детей искажаются представления о доброте, милосердии, толерантности, гражданственности, патриотизме. Музыкальная культура открывает мир красоты и гармонии, приобщает ребенка к культуре и общечеловеческим ценностям, позволяет преодолеть разрыв культурных традиций поколений, формирует творческую личность. В связи с этим в процессе формирования музыкально-педагогической культуры важная роль отводится не только подготовленным учителям, но и родителям. Семья представляет собой первичный институт социализации человека, то есть является основным звеном между социальными нормами и процессом развития личности. Правильная музыкально-эстетическая деятельность родителей зависит и от уровня их теоретических знаний, и от педагогических умений и способностей, которые, в свою очередь, в немалой степени обусловлены музыкально-педагогической культурой родителей, особенно характером их деятельности как воспитателей. Кроме самообразования важным средством повышения музыкально-педагогической культуры родителей является просветительская роль учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: **музыкальная культура, педагогическая культура, дополнительное образование, родители, музыкально-эстетическая деятельность.**

Культура представляет собой индивидуальный образ мыслей и действий, присущих каждому человеку. Сущность культуры заключается в изучении деятельности не только человека, но и народов, которые населяют нашу планету. Изначально культура была тесно связана с человеком, так как он все время искал и продолжает искать смысл своей жизни и деятельности. Также для человека важна культура семьи, которая преобразовывает естественные начала жизни для удовлетворения различных нужд.

Однако такие трактовки не являются исчерпывающими и не объясняют сущности значения исследуемого определения. Поэтому нами в рамках достижения цели исследования и решения его задач произведен анализ структурных компонентов данного понятия, результатом которого является формулирование собственного определения музыкально-педагогической культуры родителей.

Прежде чем составлять собственное определение понятия «музыкально-педагогическая культура родителей», рассмотрим феномен культуры с различных сторон научного знания и выделим три подхода, открывающих современную культурологию. Рассматриваемые подходы представлены на рис. 1.

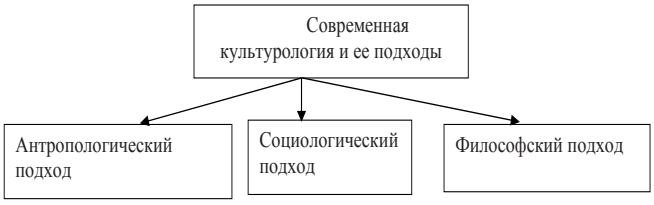


Рис. 1. Подходы к определению современной культурологии

Как видно из рисунка, первым подходом является антропологический подход. Он выделяет признание самооценки культуры любого народа.

Антропологический подход дает представление о культуре как модели существования человечества среди многочисленных локальных культур и позволяет уровнять культуру и историю развития общества [1, с. 6].

Социологический подход рассматривает культуру как ценности, созданные самим обществом, которые в дальнейшем его развивают.

При философском подходе понятие «культура» подразумевает стремление к открытию определенной логики в жизни общества и особенностей развития культуры.

Философский подход описывает явление культуры и проникает в ее сущность. Сущность культуры в человеческой деятельности отражается в преобразовании окружающего мира с целью удовлетворения потребностей общества [1, с. 7].

Все рассмотренные подходы в целом обобщают понятие «культура».

Однако существует большое разнообразие данного определения. Рассмотрим классификацию определений феномена «культура» у таких зарубежных ученых, как А. Кребера и К. Клакхнома [2].

Эти американские ученые классифицируют понятие «культура» по шести типам, подразделяющимся на подгруппы:

К первой группе в классификации понятия «культура» ученые относят описательные определения, делают упор на перечисление всего того, что охватывает понятие «культура». Основателем данного типа определений является английский этнолог и культуролог Э. Тайлор, который дал следующее определение: культура – это совокупность знаний, искусства, верований, законов и обычаев, а также ряда способностей и привычек, усвоенных человеком в обществе [3, с. 100].

Ко второй группе американские ученые относят исторические определения, которые акцентируют внимание на социальном исследовании и традициях, а также выделяют в понятии «культура» тот факт, что история общества развивалась путем передачи приобретаемого опыта из поколения в поколение. Основу исторических определений составляют представления о стабильности и неизменности социального опыта, упуская из виду систематическое появление новаций. Э. Сепиром дается следующее историческое определение понятию «культура» – это «социально унаследованный комплекс убеждений и определённых способов деятельности» … в повседневной жизни [4].

Третья группа – нормативные определения. Данная группа представляет понятие «культура» как определенные нормы и правила, которыми регламентирует жизнь общества.

Четвертая группа – психологические определения, акцентирующие внимание на связи культуры с психологией поведения людей и видящие в культуре проявление социально обусловленных особенностей человеческой психики.

К пятой группе рассматриваемой классификации относят структурные определения культуры. В данной группе можно привести пример высказывания еще одного зарубежного антрополога Р. Линтона, по мнению которого «культура – это организованные, повторяющиеся реакции членов общества; сочетание наученного поведения и поведенческих результатов, компоненты которых разделяются и передаются по наследству членами данного общества» [5].

Последняя, шестая группа – это так называемые генетические определения. А. Кребер и К. Клакхон считают, что генетические определения исследуют культуру с точки зрения ее происхождения: «Культура – это продукт человеческой деятельности, мера искусственных вещей и явлений, противостоящих естественному миру природы» [6].

Рассматривая педагогическую культуру и ее понятие, можно охарактеризовать ее как специальную подсистему или особый вид общей культуры с определенными элементами социального наследия, которые проникают во все сферы жизни человека.

Педагогическая культура – это особый элемент общей культуры, который включается в процесс формирования подрастающего поколения. Педагогическая культура и педагогическое мастерство невозможно без вдохновения и, соответственно, подобно искусству.

Искусство – это вид духовного изучения действительности человеком, цель которого – формирование и освоение его способностей творчески изменять окружающий мир вокруг себя и самого себя. Искусство существует в культуре, одним из важных направлений искусства является музыка.

В целях дальнейшего исследования понимания сущности определения «музыкально-педагогическая культура родителей» продолжим рассмотрение структурных компонентов данного определения посредством изучения понятия «музыкальная культура».

Музыкальная культура – это средство формирования личности, воспитание эстетического восприятия мира человеком посредством музыки.

Изучая термин «музыкальная культура», проведем небольшой анализ мнений некоторых ученых, исследовавших данный феномен и его понятийный аппарат.



Рис. 2. Музыкальная культура как система

Р.Н. Шафеев [6, с. 74] рассматривает музыкальную культуру как систему взаимосвязанных структурных элементов (рис. 2):

Однако доминирующим и системообразующим элементом системы музыкальной культуры, по мнению ученого, является музыка как носитель духовных ценностей.

Образованность, интеллект, духовность, «культурность», стремление к творчеству на сегодняшний день также является важным в развитии нашей страны и других стран, так как это укрепляет нравственность каждого народа.

Изучив и проанализировав научную литературу, можно отметить то, что «музыкально-педагогическая культура» считается часто встречаемым понятием.

Такие ученые, как Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. и др., понимают под «музыкально-педагогической культурой» музыкальную и профессионально-педагогическую культуру эстетического развития педагогов [7].

В данной статье рассматривается формирование музыкально-педагогической культуры родителей в системе дополнительного образования детей. Понятие «дополнительное образование» было официально закреплено Законом Российской Федерации «Об образовании» ещё в 1992 году. В данном законе дополнительное образование было разделено на дополнительное образование взрослых и дополнительное образование детей. Главное отличие дополнительного образования – оказание услуг, превышающих базовый уровень, выходящих за его пределы.

Учреждения дополнительного образования могут реализовать одну или несколько дополнительных образовательных программ, которые должны обеспечивать обучение, воспитание и развитие личности. Данные программы компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента основного общего образования, ориентируя на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, удовлетворение познавательных и творческих потребностей детей и их родителей [8, с. 40].

Среда формирует «социальный заказ» учреждениям дополнительного образования, что является важным фактором быстрого реагирования на запросы взрослого и детского населения. Именно социальный заказ детерминирует развитие различных образовательных программ и проектов в соответствии с запросами общества на определённом этапе его развития.

В учреждениях дополнительного образования имеется совокупность возможностей для более полной самореализации и самоопределения личности на основе выбора направлений деятельности, дифференциации и индивидуализации ее содержания, создания добровольных объединений детей и взрослых [8, с. 49].

В связи с этим музыкально-педагогическое самообразование родителей имеет большое значение в воспитании музыкально-педагогической культуры детей. Родители, которые любят музыку, владеют каким-либо инструментом, привлекаются к участию в работе лекториев системы дополнительного образования детей [8, с. 52].

Подведя итог, можно сказать, что проблемы современного общества, выражающиеся в недостатке культуры и общения детей и родителей, находятся в большом психологическом напряжении. На основании этого необходимо своевременно решать задачи, стоящие перед детьми и их родителями, с помощью совместного освоения музыкальной культуры и обращения к музыке как духовной части жизни, позволяющей обеспечить эмоциональный комфорт и гармоничное настроение для решения жизненных задач родителей, а также формирование полноценной, высоконравственной и всесторонне развитой личности ребенка. Особую роль в данном вопросе играет формирование музыкально-педагогической культуры родителей, для чего наибольшими возможностями обладает система дополнительного образования.

Библиографический список

1. Закс Л.А. Музыка в контекстах духовной культуры. *Критика и музыкознание:* сборник статей. Ленинград: Музыка, 1987; Выпуск 3: 46 – 68.
2. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions. *Papers peabody Mus.* 1952; № 47.
3. Тайлор Э. *Первобытная культура*. Москва: Издательство политической литературы, 1989.
4. Scott C. *Music and its secret influence over the centuries*. Moscow: Book on demand, 1991.
5. Linton R. The Cultural Foundation of the personality. *Anthology of research culture. Symbolic field of culture*. Moscow: Petroglif, 2011: 74 – 114.
6. Шафеев Р.Н. *Музыкальная культура как система*. Диссертация … кандидата философских наук. Казань, 2007.
7. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2004.
8. Школяр Л.В. *Музыкальное образование в школе*: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001.

References

1. Zaks L.A. Muzyka v kontekstah duhovnoj kul'tury. *Kritika i muzykoznanie:* sbornik statej. Leningrad: Muzyka, 1987; Vypusk 3: 46 – 68.
2. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions. *Papers peabody Mus.* 1952; № 47.
3. Tajlor `E. *Pervobytnaya kul'tura*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1989.
4. Scott C. *Music and its secret influence over the centuries*. Moscow: Book on demand, 1991.
5. Linton R. The Cultural Foundation of the personality. *Anthology of research culture. Symbolic field of culture*. Moscow: Petroglif, 2011: 74 – 114.
6. Shafeev R.N. *Muzykal'naya kul'tura kak sistema*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Kazan', 2007.
7. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2004.
8. Shkolyar L.V. *Muzykal'noe obrazovanie v shkole*: uchebnoe posobie dlya studentov muzykal'nyh fakul'tetov i otdelenij vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-184-185

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Clinical Psycholog, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru*
Pashina S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: svetlana-pashina@mail.ru*

DIDACTICAL REQUIREMENTS FOR MODERN ICT AND THEIR ROLE IN THE EDUCATION SYSTEM. The article discusses the concept of information and communication technologies, the process of emergence of distance education. The aspects of the use of various educational means of ICT in the educational process are determined: motivational, meaningful, educational, methodological, organizational, control and evaluation. The didactic requirements for modern ICT are highlighted. The article also discusses ICT equipment in education and how it can be applied in the classroom. The importance of the fact that the teacher can use a variety of electronic and information resources when designing educational and extracurricular activities is noted. The article also notes that communication technologies allow to implement in a new way methods that activate creative activity.

Key words: **ICT, information and communication technologies, didactics, motivational component, content component, educational and methodological aspect, organizational aspect, control and evaluation aspect.**

Э.М. Ахмедова, *канд. пед. наук, доц., Московская международная академия, г. Москва, E-mail: arimle.ru@mail.ru*
С.А. Пашина, *канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: svetlana-pashina@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ИКТ И ИХ РОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается понятие информационно-коммуникационных технологий, процесс возникновения дистанционного образования. Определяются аспекты применения различных образовательных средств ИКТ в образовательном процессе: мотивационный, содержательный, учебно-методический, организационный, контрольно-оценочный. Выделяются дидактические требования, предъявляемые к современным ИКТ. Также в статье рассматривается ИКТ-оборудование в образовании и то, как его можно применить на занятиях. Отмечается важность того, что преподаватель может использовать разнообразные электронные и информационные ресурсы при проектировании учебных и внеаудиторных занятий. Также в статье подчеркивается, что коммуникационные технологии позволяют по-новому реализовать методы, которые активизируют творческую деятельность.

Ключевые слова: **ИКТ, информационно-коммуникационные технологии, дидактика, мотивационный компонент, содержательный компонент, учебно-методический аспект, организационный аспект, контрольно-оценочный аспект.**

На сегодняшний день информатизация рассматривается как основной из способов модернизации системы образования. Это процесс, который обеспечивает систему образования теорией и практикой разработки и использования новых технологий. Прежде всего, это связано с изменениями, вызванными развитием информационного общества. Информация и способность работать с ней становятся главными ценностями [1 – 7].

Определим само понятие «информационно-коммуникационные технологии». ИКТ – это технологии, которые используют вычислительную технику и телекоммуникационные средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации.

Их цель – обеспечить оперативную и эффективную работу с информацией.

Одной из главных задач нынешней системы образования является разработка программ и проектов, которые способствуют формированию инфо-коммуникационных компетенций современного человека [1, с. 71].

Развитие телекоммуникаций и информационных технологий позволяет создать базу для образовательных и научных программ на качественно новом уровне.

В этой связи стоит отметить важность развития дистанционного образования и проанализировать сам процесс его возникновения.

Первой страной, которая использовала технологии обучения на расстоянии, была Германия.

Около 135 лет назад преподаватель Берлинского университета Туссен и член Берлинского общества современных языков Лангеншейдт использовали почтовую связь для рассылки учащимся контрольных работ и учебных материалов.

Это было первое использование технологии дистанционного образования.

Новые технологии способствуют внедрению распределительных образовательных моделей. Это становится просто – с распространением Интернета у многих появляется доступ к удалённым информационным ресурсам.

Несмотря на то, что телекоммуникационных ресурсов не хватает, эти технологии на данный момент прочно вошли в практику образовательных учреждений.

Двадцать лет назад у единиц был доступ даже к электронной почте – сейчас её сменили новые технологии. Уникальные лабораторные экспериментальные и вычислительные системы стали доступны благодаря средствам автоматизации и компьютерным технологиям дистанционного управления.

Также привлекаются специалисты, которые могут организовывать онлайн-доступ к общим ресурсам и проводить совместные вычислительные и лабораторные эксперименты. Они помогают осуществлять совместные исследовательские проекты и образовательные программы [5, с. 104].

Современные информационные технологии позволяют педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения.

Целью этих технологий является:

– усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе;

– гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения;

– повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

Компьютеризация является неотъемлемой частью информационного процесса. В образования это одна из самых крупномасштабных инноваций в российской школе в последние десятилетия [4].

Стоит выделить аспекты применения различных образовательных средств ИКТ в образовательном процессе.

Такими аспектами выступают мотивационный, содержательный, учебно-методический, организационный, контрольно-оценочный.

Отметим особенности мотивационного аспекта. При грамотном использовании ИКТ в образовательном процессе возрастает интерес учащихся и положительная мотивация к учебе. Выражается это в наличии разнообразных форм проведения занятий с помощью ИКТ; раскрытии творческих способностей учащихся; умении освоить обучающимися инновационные образовательные технологии.

Следующий аспект – содержательный. Здесь ИКТ используются для создания тем к учебным дисциплинам, разнообразного стимульного материала, построения цифровых обучающих ресурсов; оформления и создания уроков; организации самостоятельной работы обучающихся. Например, при использовании тренажера в процессе подготовки домашнего задания.

Выделим особенности следующего аспекта – учебно-методического.

Все ресурсы ИКТ, используемые в образовательном процессе, могут быть использованы для организации учебно-методической работы.

Например, учитель может готовиться к занятию с помощью средств ИКТ, организовать работу в классе, используя их образовательные возможности, и контролировать выполнение самостоятельной работы. Или осуществлять контроль за знаниями учащихся с помощью электронного тестирования.

Допустим, на уроке математики дети проходят тему «Деление». В качестве контроля учитель может запустить на компьютерах онлайн-тестирование и тут же проверить, насколько учащиеся усвоили новую тему.

Кроме того, преподаватель может использовать разнообразные электронные и информационные ресурсы при проектировании учебных и внеаудиторных занятий [3].

Например, устроить классу виртуальную экскурсию в какой-нибудь музей-усадьбу известного писателя в рамках изучения по школьной программе его произведения.

Следующим выступает организационный аспект.

При организации обучения ИКТ могут быть использованы в процессе обучения каждого учащегося по индивидуальной образовательной траектории, а также когда все учащиеся выполняют на уроке одинаковую работу или работают в подгруппах.

Например, если ребенок болеет, учитель может проводить с ним онлайн-занятия, а с помощью онлайн-тренажеров осуществлять контроль его знаний.

Выделим особенности контрольно-оценочного аспекта. Стоит отметить, что важным в организации образовательного процесса является использование различных форм контроля знаний учащихся. И тут в качестве средств ИКТ выступают тестовые задания, которые можно проводить с помощью электронных ресурсов, например, организация тестирования в онлайн-режиме, когда система автоматически выставляет учащемуся итоговый балл.

Автоматическую форму проверки знаний будет уместным использовать на таких предметах, как алгебра, геометрия, физика. А по гуманитарным предметам, таким как литература, русский язык, использовать традиционные письменные работы, где учащийся может выйти за рамки автоматизированного теста.

Стоит отметить, что внедряя в педагогический процесс те или иные образовательные технологии, сначала стоит учесть их эффективность для обучения.

Прежде чем рассматривать основные дидактические требования к инфо-коммуникационным технологиям, перечислим, какое существует ИКТ-оборудование в образовании, как его можно применить на занятиях.

Интерактивные доски и проекторы. С помощью такой доски учитель может преподнести материал на уроке гораздо интереснее и красочнее. В отличие от проектора, такая доска может быть обратной проекции. Это означает, что проектор располагается позади сенсорного экрана, и докладчик, подходя к нему, не перекрывает световой поток проектора, что очень удобно в работе. Но зато с помощью проектора благодаря его техническим возможностям гораздо удобнее смотреть обучающие фильмы.

Компьютеры и ноутбуки. Без их помощи, кажется, уже не обходится ни один образовательный процесс. Мало того, что урок информатики не может проходить без компьютеров, так теперь они активно используются на уроках любого другого предмета. Сразу после объяснения примера учителя хотят посмотреть, как ученики отработают его на компьютере. Кроме того, на компьютерах удобнее проводить автоматизированные тестирования.

Цифровые образовательные ресурсы. К ним относятся всевозможные электронные учебники, онлайн-пособия, онлайн-тестирование и прочее. Все это крайне облегчает жизнь учителя, давая ему возможность не тратить время на техническую работу, а более творчески подойти к оформлению материала урока. К тому же благодаря электронным учебникам детям не приходится ходить в школу с тяжелыми портфелями – это сохраняет их здоровье.

Большую популярность приобрели сейчас технологии виртуальной реальности, которые делают образовательный процесс более полным и интересным. Например, шлем или очки VR могут переместить учеников в крупные научно-исследовательские лаборатории, где они могут участвовать в экспериментах. А также прогуляться по мировым музеям.

Основные дидактические требования к ИКТ в образовании:

1. Правильно поставьте цель, которую хотите достигнуть во время урока.
2. Четко определите роль, место и время использования электронных образовательных ресурсов и средств компьютерного обучения.
3. Помните о том, что ваша роль как учителя – ведущая.

Здесь важен учет специфики предмета и уместности ИКТ в нем. Учитель должен гибко подстроиться к условиям современных реалий и внести должные корректировки в проведении своих занятий.

4. Правильно подбирайте технологии для урока: в первую очередь они должны гарантировать качество обучения.

Помните, что внедрение электронных образовательных ресурсов и компьютерных программ обучения в набор образовательных инструментов требует пересмотра всех компонентов системы и изменений в общей методике обучения.

5. Еще одним важным дидактическим требованием является обеспечение высокой степени индивидуализации обучения.
6. Важно обеспечивать устойчивую обратную связь в обучении. Учитель должен очень чутко реагировать на потребности своих обучающихся и уметь подстраиваться под них [2, с. 29].

ИКТ расширяют возможности образовательной среды, так, например, с помощью разнообразных программных средств можно развить творческие способности учащихся. К таким программным средствам относятся программы моделирования; поисковые системы; интеллектуальные обучающие программы; экспертные системы; программы для проведения деловых игр.

По факту все современные электронные учебники ориентированы на развитие творческого мышления. С этой целью они предлагают задачи эвристического, творческого характера, поднимают вопросы, на которые нельзя однозначно ответить и др.

Коммуникационные технологии позволяют по-новому реализовать методы, которые активизируют творческую деятельность.

Учащиеся могут участвовать в дискуссиях, которые проводятся не только в аудитории или классе, но и виртуально, допустим, на сайтах периодических изданий и учебных центров (например, Академия Яндекса, Яндекс. Учебник).

Учащиеся разных учебных заведений могут участвовать в совместных творческих проектах.

Использование лабораторного оборудования способствует организации в режиме реального времени проведение демонстрационного эксперимента, которое улучшает понимание материала и его усвоение.

Применение ИКТ в системе образования активизирует коммуникативную составляющую обучающихся. Например, если учащийся стесняется высказать свое мнение вживую, он может это сделать посредством онлайн-чата.

Внедрение компьютерных телекоммуникаций в образовательном процессе положило начало разработки новых образовательных технологий, тогда как техническая составляющая образовательного процесса приводит к значительным изменениям в образовании [1, с. 81].

Развитие компьютерных телекоммуникаций в образовании инициировало появление новых образовательных практик, что, в свою очередь, способствовало трансформации системы образования в целом.

Компьютерные телекоммуникации развиваются по направлениям: либо они частично используются в учебном процессе, либо обучение продвигается дистанционно.

Таким образом, границы образовательной сферы были значительно расширены за счет внедрения телекоммуникационных технологий в образовательный процесс. Тому пример – массовое внедрение дистанционного образования не только в вузовской системе, но и в школьной.

Библиографический список

1. Асаул А.Н. Внутренний кризис университетского менеджмента образования. *Экономическое возрождение России*. 2009; № 2 (20): 70 – 81.
2. Ахмедова Э.М., Пашина С.А. Современные образовательные технологии преподавания в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66 (2): 27 – 30.
3. Позднякова И.Р. Интеграция традиций и инноваций как фактор обеспечения качества высшего образования. *Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекс*т: сборник материалов II Международной интернет-конференции. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2020: 76 – 78.
4. Рахматов Д.Н., Акбарова Л.У. Современные информационно-коммуникационные технологии и их роль в системе образования. *Экономика и социум*. 2018; № 11 (54): 1371 – 1375.
5. Ярковой В.А Современные информационно-коммуникационные технологии и их роль в системе образования. *Экономическое возрождение России.* 2010; № 4 (26): 103 – 106.
6. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
7. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.

References

1. Asaul A.N. Vnutrennij krizis universitetskogo menedzhmenta obrazovaniya. *`Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii*. 2009; № 2 (20): 70 – 81.
2. Ahmedova `E.M., Pashina S.A. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii prepodavaniya v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66 (2): 27 – 30.
3. Pozdnyakova I.R. Integraciya tradicij i innovacij kak faktor obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya. *Obrazovanie i global'nye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskij kontek*st: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj internet-konferencii. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2020: 76 – 78.
4. Rahmatov D.N., Akbarova L.U. Sovremennye informacionno-kommunikacionnye tehnologii i ih rol' v sisteme obrazovaniya. *`Ekonomika i socium*. 2018; № 11 (54): 1371 – 1375.
5. Yarkovoj V.A Sovremennye informacionno-kommunikacionnye tehnologii i ih rol' v sisteme obrazovaniya. *`Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii.* 2010; № 4 (26): 103 – 106.
6. Ahmedova `E.M. Aktual'nye aspekty ispol'zovaniya tehnologii intellekt-kart (mind-map) v pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
7. Ahmedova `E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-186-187

Gorobets D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL GROWTH OF TEACHERS AS A STRATEGIC TASK OF THE EDUCATIONAL HOLDING. The article is dedicated to the analysis of the theory and methodology of strategic management in the formation of personnel strategies related to the scientific and methodological growth of the teaching staff of the educational holding in a federal university. The article analyzes the philosophical, psychological, pedagogical and managerial approaches to the professional development of the individual. Approaches to the development of teaching staff, the relationship between the general strategy and the university and the personal strategy of scientific and methodological growth of the teacher of the university holding are disclosed. The author considers the problem of scientific and methodical growth of the faculty of the university holding in line with the professional development of staff on the basis of the strategic development of the university.

Key words: **educational holding, faculty, scientific and methodological growth, personnel strategy, professional development management.**

Д.В. Горобец, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РОСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА

Статья посвящена анализу теории и методологии осуществления стратегического управления при формировании кадровых стратегий, связанных с научно-методическим ростом профессорско-преподавательского состава образовательного холдинга федерального университета. В статье проанализированы философские, психолого-педагогические и управленческие подходы к профессиональному развитию личности. Раскрыты подходы к развитию педагогического персонала, взаимосвязь общей стратегии и университета и персональной стратегии научно-методического роста преподавателя университетского холдинга. Проблему научно-методического роста преподавательского состава университетского холдинга автор рассматривает в русле профессионального развития персонала на основе стратегического развития вуза.

Ключевые слова: **образовательный холдинг, профессорско-преподавательский состав, научно-методический рост, кадровая стратегия, управление профессиональным развитием.**

Проблема научно-методического роста является одной из составляющих структурных единиц профессионального развития преподавателей университетского холдинга. На современном этапе данная проблема приобретает особую актуальность. Разработка концептуальных и теоретико-методологических основ этой проблемы требует анализа современного состояния ее изученности в психолого-педагогическом, философском и социально-экономическом аспектах, которые отражены в научных трудах отечественных и зарубежных ученых. Считаем целесообразным осуществить данный анализ в русле концептуальных и философских основ развития личности в контексте общецивилизационных изменений; фундаментальных положений профессионального развития личности в системе непрерывного профессионального образования взрослых согласно концепции обучения в течение жизни; концептуальных положений развития человеческих ресурсов; управления знаниями и персоналом в организациях [1 – 7].

Профессиональное и личностное развитие специалистов – это известная проблема. В течение развития истории человечества она была и является предметом исследований педагогов, психологов, социологов, философов. Актуальные проблемы развития личности, а именно их аксиологические, антропологические, эпистемологические, эстетические, онтологические аспекты интересовали еще античных и древних философов. В результате анализа литературных и философских трудов можем отметить, что источником указанной выше идеи является религиозно философские представления и учения античных философов о духовном совершенствовании и постоянное развитие человека на протяжении всей жизни.

И. Андрощук в своей монографии отмечает, что научные исследования по концептуальному анализу непрерывного образования появились в 1950-х годах XX века. Учеными, которые осуществляли теоретические исследования основ непрерывного образования, были П. Аренц, П. Кумбс, П. Ленгранд, И. Фауре. Понятие «непрерывное образование», согласно исследованию В. Клименко, впервые сформулировал П. Аренц в 1955 году. Одновременно П. Аренц определил его главные цели: дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка; распространение культуры; подготовка граждан к постоянным изменениям в связи с общественным развитием; повышение квалификации на всех этапах системы образования. Впервые Концепцию непрерывного образования провозгласил известный французский теоретик П. Ленгранд в 1965 году, во время форума ЮНЕСКО [2]. В данном документе по-новому рассматриваются этапы жизни человека, меняется традиционное распределение на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. В понимании П. Ленгранда непрерывное образование является процессом, происходящим в течение жизни, существенную роль при этом играет интеграция индивидуальных и социальных аспектов развития личности.

В современных исследованиях все чаще встречается тезис о перспективности концепции общества знаний в противовес общеизвестной концепции информационного общества и глобальной информатизации. С середины 90-х гг. XX века Европейской комиссией, ЮНЕСКО и другими международными организациями активно изучаются вопросы информационного неравенства, формирования общества знаний и совместного их использования. В 1969 г. П. Друкером была предложена Концепция общества знаний. Ученый отмечал, что главная задача личности – «Научиться учиться» [5]. Определение «общество, которое учится» в научный оборот ввел Р. Хатчинсон. На современном этапе наиболее употребительным является «обучение в течение жизни».

Собственную модель организации, которая обучается, предложили психологи Г. Бартковяк и Т. Бойделл [7], отметив одиннадцать характерных для нее признаков: атмосфера в организации, которая способствует обучению; внутренний обмен услугами; структура, позволяющая раскрыть возможности работникам; «партисипативная» политика управления; возможности саморазвития для сотрудников; гибкий подход к стратегии, информационная открытость и гибкая система наград и поощрений, учет и контроль деятельности организации, постоянный обмен опытом с партнерами и клиентами.

Анализ и синтез представленного выше научного материала дает возможность сформулировать два основных утверждения, которые могут быть основанием для научно-методического роста преподавателей образовательного холдинга федерального университета: 1) любые организации, в том числе и университетский холдинг, постоянно испытывают как внешние, так и внутренние изменения. В связи с этим профессорско-преподавательский состав должен быть всегда настроен на непрерывное обучение, что является необходимым условием эффективности повышения научно-методического роста, соответственно, и успешности и конкурентоспособности образовательного холдинга; 2) преподаватели вуза способны и должны постоянно учиться, повышать свой научно-методический уровень; под обучением понимаем не только курсы повышения квалификации, но и непрерывное саморазвитие, как каждого преподавателя, так и всего университетского холдинга как единого организма. Таким образом, основной идеей организации, которая обучается, является такое понимание этого процесса: если университетский холдинг хочет выжить и развиваться в непростых условиях рынка, непрерывное обучение профессорско-преподавательского состава, повышение его научно-методического роста должно стать неотъемлемой и определяющей составляющей стратегии развития высшего учебного заведения.

Анализируя педагогический аспект этой проблематики, целесообразно обратиться к философско-педагогической мысли, сформулированной Д. Менделеевым, который утверждал, что истинно образованные люди являются залогом успеха развития государства. Важным аспектом инновационного развития образовательного холдинга федерального университета является уровень развития человеческого капитала, а именно – профессорско-преподавательского состава вуза. Человеческий капитал в обществе знаний является основным мерилом формирования и развития так называемой интеллектуальной экономики как более высокого этапа ее развития. Большую ценность приобретает интеллектуальный труд, который генерирует знания для достижения успехов в сложившихся экономических условиях организации. Как показывает практика, развитие интеллектуального капитала является более значимым, чем, например, капиталовложения в материально-технические составляющие производства, совершенствование неэффективных технологий или в другие материальные вещи [5].

Понятие «интеллектуальный капитал» появилось в конце XX века и до сих пор продолжается выяснение его значения и структуры. Понятие «научно-методический рост» преподавателей университетского холдинга мы рассматриваем как одну из составляющих интеллектуального капитала. Теоретический анализ и обобщение материала по данной проблематике дает возможность выделить четыре группы формулировки определения научно-методического роста: 1) особое

сочетание человеческого капитала (реальные и потенциальные интеллектуальные способности преподавателей, их соответствующие практические навыки), задаваемые связями со студентами как потребителями знаний, работодателями, научными и прикладными исследованиями в определенной области знаний; 2) «совокупность нематериальных активов» (Э. Брукинг): активы интеллектуальной собственности преподавателей, их индивидуальная компетентность, без которых университетский холдинг не может существовать; 3) уровень научно-методических знаний каждого преподавателя, его мобильность и креативность (способность творчески мыслить и формулировать идеи), которые показывают его преимущество перед другими и могут быть оценены студентами, коллегами, администрацией вуза, независимой экспертизой; 4) совокупность научно-методических знаний всех преподавателей университетского холдинга, что обеспечивает конкурентоспособность и продвижение вуза на рынке образовательных услуг.

Анализ проблематики развития человеческих ресурсов [1; 3; 4; 6] стало базой для осуществления анализа и выделения особенностей подготовки, переподготовки, определения инновационных форм обучения профессорско-преподавательского состава образовательного холдинга федерального университета средствами неформального и информального образования с целью повышения их научно-методического роста без отрыва от их основной деятельности.

Анализ стратегии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского показал, что вуз имеет своей целью противостоять неблагоприятным внешним факторам, которые тормозят его развитие, и создать возможность использования таких факторов, которые бы положительно влияли на развитие вуза в целом и, в частности, на развитие профессорско-преподавательского состава, от которого зависит качество результатов деятельности вуза. Такая стратегия носит адаптационный характер и направлена на использование всех имеющихся ресурсов.

Условием эффективной деятельности образовательного холдинга федерального университета является интеграция общей стратегии развития вуза и профессорско-преподавательского состава, повышение его научно-методического роста. Несмотря на несколько принципиальных моментов, которые затрудняют их интеграцию, необходимо осознавать наличие базовых вещей, которые нужно учитывать при создании вышеупомянутых стратегий. К ним относятся: миссия университетского холдинга; его ценности, традиции и культура; профессиональный уровень ректора, руководителей всех структурных подразделений и профессорско-преподавательского состава; философия и культура управления кадрами. Для осуществления корреляции между основной стратегией развития университета и стратегией повышения научно-методического роста преподавателей необходимо учитывать потребности учебного заведения и вызовы внешних воздействий (экономические, культурные, политические).

Персональная стратегия повышения научно-методического роста преподавателей вуза предусматривает разные уровни соотношений с общей стратегией университетского холдинга. Административное соотношение возникает тогда, когда кадровая деятельность, которая касается администрирования в сфере работы с преподавательским составом вуза, не предусматривает стратегической перспективы (когда лица, отвечающие за преподавательские кадры, не информированы о стратегических, кадровых и общих целях университетского холдинга).

Односторонние соотношения появляются в случае, если деятельность в сфере управления научно-педагогическими кадрами подчинена реализации общей стратегии. В таком соотношении ключевая роль отводится общей стратегии развития университета. Управление повышением научно-методического роста профессорско-преподавательского состава рассматривается как одно из многих направлений, которое выделяется из общей стратегии (то есть кадровая стратегия является одной из многих функциональных стратегий).

Существуют также двусторонние соотношения между общей и персональной стратегиями. При этом управление научно-педагогическими работниками университета в сфере повышения их научно-методического роста влияет, как на формулирование стратегии развития образовательного холдинга, так и на ее внедрение. Эффективное использование научно-педагогического потенциала возможно при условии, если университетский холдинг поддерживает последовательную кадровую политику, базирующуюся на понимании преподавателями конкретных требований, как руководства, так и студентов к уровню их научно-методических компетенций, перечню их прав и обязанностей, а также информации по управлению развитием преподавательского состава, что в целом будет способствовать конкурентоспособности университетского холдинга на рынке образовательных услуг.

Долгосрочные цели и принципы в плоскости управления повышением научно-методического роста преподавателей вуза могут инициироваться высшим руководством, а за их реализацию и результативность несут ответственность руководители низших ступеней. Чтобы улучшить качество управления научно-педагогическим ростом преподавателей, необходимо осуществить изменения внутри организации, которые, прежде всего, касаются поведения самих преподавателей, их стремления к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию, а также развития университета в целом.

Анализ научных источников позволяет выделить четыре стратегических подхода к развитию персонала [2]: ситуативный (в случае необходимости); процессный (запланированный процесс, предусмотренный деятельностью организации); выборочный (направлен на конкретных работников); контрактный (реагирование на нужды развития, внешние потребности рынка).

Если представленные выше подходы соотнести с научно-методическим ростом преподавателей университетского холдинга, то ситуативный и выборочный касаются конкретного (предполагаемого) события, которое оказывает существенное влияние на стратегию профессионального развития. Прежде всего, они могут быть связаны с подготовкой к аккредитации, разработкой учебно-методической документации или улучшением качества предоставления образовательных услуг отдельными преподавателями.

Процессный подход может возникнуть в общей стратегии университетского холдинга и охватывать организационную деятельность, влияющую, прежде всего, на профессиональное развитие преподавателей.

Контрактный подход может применяться в ходе реализации спецкурса, конкретной дисциплины, во время проведения учений, тренингов, предусматривающих приглашение конкретных лиц – экспертов, высокопрофессиональных специалистов и др. Вышеупомянутые подходы, с одной стороны, способствуют повышению научно-методического роста преподавателей и их профессиональному развитию, а с другой – организационному развитию образовательного холдинга федерального университета в целом.

Таким образом, можем констатировать, что повышение научно-методического роста преподавателей образовательного холдинга федерального университета можно отнести к персональной стратегии, которая при этом выходит далеко за рамки классической функции управления персоналом. Персональная стратегия научно-методического роста преподавателей находится в тесной взаимосвязи с общей стратегией университета. Она включает моделирование структуры университетского холдинга через реструктуризацию организации труда преподавателей в соответствии с ожиданиями социума и требованиями запланированной деятельности вуза; создание традиций, корпоративной культуры университета через активное участие преподавателей в написании проектов и образовательных программ, направленных на идентификацию с миссией университета; оценку их деятельности; расширение плоскости мотивации преподавателей к научно-методическому росту через создание ощущения нужности, значимости и соучастия в решении задач университета; создание условий для использования потенциала профессорско-преподавательского состава, стимулирования преподавателей к дальнейшему самообразованию и профессиональному развитию.

Библиографический список

1. Алиева А.С. Проблемы непрерывного образования в мировой практике. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016; Т. 5, № 2 (15): 108 – 111.
2. Андрощук И.М. *Управление профессиональным развитием преподавателей кафедр менеджмента университетов Республики Польша: системный подход*: монография. Луцк, 2018.
3. Баранова Ю.Ю. Теоретические основы управления профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2011; № 2 (7): 92 – 96.
4. Васягина Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 2: 9 – 12.
5. Друкер П. *Как управлять собой*. Классика Harvard Business Review: Книголав. 2017.
6. Сопин В.И. Управление повышением профессионального уровня педагогических работников профессиональных организаций. *Управление образованием: теория и практика*. 2017; № 2 (26): 65 – 82.
7. Bartkowiak G. *Psychologia w Zarządzaniu. Nowe Spojrzenie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2010.

References

1. Alieva A.S. Problemy nepreryvnogo obrazovaniya v mirovoj praktike. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2016; T. 5, № 2 (15): 108 – 111.
2. Androschuk I.M. *Upravlenie professional'nym razvitiem prepodavatelej kafedr menedzhmenta universitetov Respubliki Pol'sha: sistemnyj podhod*: monografiya. Luck, 2018.
3. Baranova Yu.Yu. Teoreticheskie osnovy upravleniya professional'nym razvitiem pedagogicheskogo personala obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2011; № 2 (7): 92 – 96.
4. Vasyagina N.N. Obuchenie vzroslyh: opyt i perspektivy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2: 9 – 12.
5. Druker P. *Kak upravlyat' soboj*. Klassika Harvard Business Review: Knigolav. 2017.
6. Sopin V.I. Upravlenie povysheniem professional'nogo urovnya pedagogicheskih rabotnikov professional'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2017; № 2 (26): 65 – 82.
7. Bartkowiak G. *Psychologia w Zarządzaniu. Nowe Spojrzenie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-188-189

Zhurtov A.B., *senior teacher, Department of Fire Training of the North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia)*
Arsakaeva Kh.S., *senior teacher, Department of Russian Language, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*
Dzhemaldinova M.Yu., *MA student, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina.selita@mail.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY. The article reveals the role of information and communication technologies in the educational process of a modern university. The use of new technologies in teaching contributes to the development of students' cognitive activity, creativity, creativity, the ability to work with information, increase self-esteem, and most importantly, the dynamics of the quality of academic performance increases. The use of information and communication technologies in education implies that a personal computer should become the center of the learning process. It is used not as a separate means of learning, but as a means used in conjunction with different areas of the educational process, enriching them and fundamentally changing the evolving environment of the educational institution as a whole. Information technologies are powerful assistants for searching, processing information, means of interaction of all subjects of education, such as administration, students and teachers of an educational institution.

Key words: **information and communication technologies, university, educational technology, pedagogical technology.**

А.Б. Журтов, *ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*
Х.С. Арсакаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: hapta76@mail.ru*
М.Ю. Джемалдинова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: madina.selita@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье выявлена роль информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе современного вуза. Применение новых технологий в обучении способствует развитию у студентов познавательной активности, творчества, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а главное, повышается динамика качества успеваемости. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании предполагает, что персональный компьютер должен стать центром учебного процесса. Он используется не как обособленное средство обучения, а как средство, применяемое в совокупности с различными направлениями образовательного процесса, обогащающее их и в корне изменяющее развивающую среду образовательного учреждения в целом. Информационные технологии являются мощными помощниками для поиска, обработки информации, средствами взаимодействия всех субъектов образования, таких как администрации, студентов и преподавателей образовательного учреждения.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, вуз, образовательная технология, педагогическая технология.**

В процессе развития системы образования изменяются задачи содержания обучения, меняются и формы организации обучения, они являются переменными: одни устаревают, вместо них возникают новые. Значительно возрастает доля творческого труда в составе профессиональной деятельности преподавателя, который занимается конструированием учебного материала и учебного процесса.

Положительную роль в современном обучении играет использование информационно-коммуникационных технологий. На сегодняшний момент информационно-коммуникационные технологии можно считать новейшим способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развитию обучающегося.

Использование современных технологий в процессе обучения позволяет преподавателям добиваться высокого качества успеваемости, поднимается мотивация, увеличивается число студентов, принимающих участие в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, применение новых технологий в обучении способствует развитию у студентов познавательной активности, творчества, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а главное, повышается динамика качества успеваемости [1 – 4].

Образовательная технология – это и способы образовательной деятельности, и то, как личность участвует в образовательном процессе.

В свою очередь, педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов обучения, используемых в образовательном процессе.

Различие педагогической и образовательной технологий основано на различии понятия обучения и образования. Обучение предполагает внешнее воздействие на обучающегося, человека на человека, образование – внутренний процесс усвоения обучающимися поступающей извне информации, то есть воздействие человека на самого себя.

Профессиональная ИКТ-компетентность – квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно [1].

В профессиональную педагогическую ИКТ-компетентность входят:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность [2].

По нашему мнению, современному педагогу нужно обладать всеми этими компетенциями.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования.

Использование современной цифровой техники в обучении – это новый подход, который может помочь сделать учебный процесс более интенсивным, стимулировать познавательный интерес обучающихся, создающий возможности для развивающего обучения, увеличивающий темп и при этом оптимизирующий учебное время, а также увеличивающий объем самостоятельной работы.

Использование информационно-коммуникационных технологий способствует активизации и развитию логического мышления, развитию умения у учащихся работать самостоятельно, способствует формированию мотивации к учебе и оказывает положительное влияние на нее. Компьютер с выходом в Интернет дает возможность быстро находить информацию, причем из множества источников, в том числе и зарубежных, и изданий, представленных, помимо текстовых статей, в виде графической и видеоинформации.

Можно выделить ряд преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий перед традиционным обучением.

– Объем (плотность) учебного материала, который возможно изложить студентам, увеличивается. Преподаватель может принципиально иначе формировать учебный процесс, выступая его организатором, а не только лектором и единственным доступным источником учебного материала.

– По-настоящему реализуется индивидуальный подход к обучению, когда отдельный объем заданий доступен каждому отдельно взятому учащемуся (на примере Сухомлинского с его «Школой радости», где основным принципом педагогической деятельности служил принцип успешности каждого ученика, и тогда обучение станет радостным, будет приносить удовольствие).

– Возрастает объективность и беспристрастность при оценивании учащихся, так как оценщиком является не живой человек (преподаватель), а беспристрастный компьютер с заложенной в него программой.

– Объективность оценки, поскольку учащихся оценивают не открытой программой оценки, что автоматически снимает вопросы ее справедливости.

– Несравнимо большая наглядность в обучении, так как техника позволяет демонстрировать, а не просто описывать модели и события, которые изучаются в учебном процессе.

– Появляется возможность использования уже готовых материалов, находящихся в общем доступе, его быстрой и надежной передаче студентам за счет наличия в сети Интернет большого числа таких готовых материалов (причем в большинстве случаев бесплатных и разрешенных к копированию) и развитых, надежных технологий их передачи (облачные файлообменные сервисы, электронная почта).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при использовании информационно-коммуникационных технологий обучение становится интерактивным, интересным, возрастает значение самостоятельной работы обу-

чающихся, серьезно усиливается интенсивность учебного процесса [3]. Широкое применение компьютерных технологий в обучении в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке.

Обучение с применением информационно-коммуникационных технологий основывается на использовании и развитии всех видов речевой деятельности – письма, чтения, аудирования, говорения. Основным здесь является содержание речевого поведения. Учащийся задает вопросы, подтверждает свою мысль, побуждается к решению и критически его оценивает, по ходу этого актуализирует грамматические нормы. При этом ситуация должна отличаться новизной: другая речевая задача, новый партнер по обсуждению, новый предмет обсуждения. Деятельность, в которой может реализоваться та или иная информационно-коммуникационная технология, может быть учебной, игровой либо трудовой.

А.О. Кривошеев и Е.И. Виштынецкий в своих работах обращают внимание на то, что использование применяемых в учебной сфере информационно-коммуникационных технологий должно ставить своей целью реализацию следующих задач: поддержка и развитие системности мышления обучаемого; содействие всем видам познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений; реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности [4].

Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе повышает эффективность обучения и вместе с тем способствует развитию и совершенствованию его различных методов и форм, повышает интерес учащихся к более углубленному изучению материала. Современные информационно-коммуникационные технологии дают новые возможности для развития и формирования информационных компетенций.

Информационно-коммуникационные технологии все больше и больше внедряются в различные области человеческой деятельности: предпринимательскую, финансовую, СМИ, сферу образования и науку.

Для успешной модернизации образовательной сферы нужно подчеркнуть необходимость изменения методов и технологий обучения на каждом этапе, акцентируя внимание на тех, которые способствуют формированию навыков для анализа информации, самообучения и саморазвития, мотивируют студентов на самостоятельную работу и самостоятельный поиск решений.

Одним из основных направлений развития образования является информатизация. В связи с бурным ростом технологического прогресса и вплетением его практически во все сферы деятельности возникает потребность в иной модели обучения, построенной на применении современных информационных технологий, которая реализует принципы личностно ориентированного образования. Условием, способствующим заинтересованности в изучаемом предмете, является стимулирование мотивации познавательной деятельности обучающихся вместе с их сознательными и активными, направленными на освоение материала действиями.

Информационные технологии помогают обработать большой объем информации, раскрывают образовательный процесс с другой стороны, который, в свою очередь, ориентирован на индивидуальный подход. Благодаря применению ИКТ устанавливаются новые образовательные отношения между обучающимся и преподавателем.

Применение новых информационных технологий позволяет сделать образовательный процесс современным, увеличить объем информации, которую преподаватель может предоставить на занятии, повышает значимость индивидуальной работы студентов. Применение информационно-коммуникационных технологий является необходимым и важным критерием для того, чтобы система образования развивалась в нужном темпе. При этом важно отметить, что преподавать любой дисциплины должен уметь использовать информационные технологии на любом типе занятия и варьировать их использование в зависимости от конкретной образовательной задачи. Основой новых информационных технологий, применяемых в учебном процессе, является персональный компьютер, интерактивные экраны, базы данных, видео- и аудиотехника, специальное программное обеспечение.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе помогает:

- подойти к вопросу обучения точечно, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- повысить мотивацию обучающихся при самостоятельной работе и обработке большого объема информации;
- способствовать развитию обучающего как личности;
- «идти в ногу со временем», быть профессионалом в своей области в условиях активного информационного прогресса.

Говоря о применении информационно-коммуникационных технологий в высшей школе, важно отметить, что:

- проектная и исследовательская работа студентов проходит в более быстром темпе. Благодаря применению ИКТ при обработке и систематизации большого объема информации освобождается временное пространство для творческих решений;
- повышается эффективность обучения за счет увеличения объема и скорости подачи изучаемого материала, что благотворно сказывается на качестве образования и уровне знаний обучающихся;
- в процессе обучения активно развиваются навыки общения и коммуникации.

При использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе необходимо выделить следующее:

- применение ИКТ не заменяет традиционную форму обучения. Важно соблюдать меру и варьировать применения информационных технологий в зависимости от конкретной образовательной задачи;
- учитывать индивидуальные особенности обучающихся, способствовать развитию как самостоятельной, так и коллективной деятельности;
- использовать принцип наглядности, не пренебрегать этой формой изложения материала, используя при этом различные электронные средства;
- предоставить обучающимся доступ ко всем информационным ресурсам, используемым на занятии;
- использовать информационно-коммуникационные технологии преподавателем любой дисциплины и на всех ступенях обучения;
- применять в учебном процессе только утвержденные информационные продукты и источники, соответствующие требованиям образовательной организации.

Благодаря доступности специального программного обеспечения, а также правильной, системной организации учебного процесса повышается мотивация студентов к обучению, развиваются такие навыки, как владение прикладными программами, качественная обработка больших объемов информации, возрастает уровень компьютерной грамотности. В результате растет количество компетенций студента, которые он приобретает в процессе обучения, происходит расширение кругозора, что, несомненно, соответствует требованиям, предъявляемым к понятию качественного образования.

Информационные технологии являются мощными помощниками для поиска, обработки информации, средствами взаимодействия всех субъектов образования – администрации, студентов и преподавателей образовательного учреждения.

Следует отметить, что информатизация открывает преподавателям новые возможности для активного использования в своей работе новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательно-образовательного процесса. Развитие информатизации в учреждениях образования обусловлено требованием современного развивающегося общества. Это предполагает, что каждый участник данного процесса становится более продуктивным, творческим, способным использовать новые информационные технологии в полной мере и без особых затруднений. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании предполагает, что персональный компьютер должен стать центром учебного процесса. Он используется не как обособленное средство обучения, а как средство, применяемое в совокупности с различными направлениями образовательного процесса, обогащающее их и в корне изменяющее развивающую среду образовательного учреждения в целом. Исходя их всего вышесказанного, можно сделать вывод, что в современном образовательном процессе использование информационно-коммуникационных технологий играет очень важную роль на всех ступенях обучения.

Библиографический список

1. Жог В.И. Информатизация системы образования: теория и практика. *Педагогическое образование и наука*. 2015; № 4: 31 – 34.
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Трайнев В.А. *Новые информационные коммуникационные технологии в образовании*. Москва: Дашков и К, 2009.
4. Жерлыгина С.П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории. *Преподавание истории*. 2010; № 8: 68.

References

1. Zhog V.I. Informatizaciya sistemy obrazovaniya: teoriya i praktika. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2015; № 4: 31 – 34.
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Trajnev V.A. *Novye informacionnye kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva: Dashkov i K, 2009.
4. Zherlygina S.P. Ispol'zovanie komp'yuternyh tehnologij v prepodavanii istorii. *Prepodavanie istorii*. 2010; № 8: 68.

Статья поступила редакцию 10.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-190-191

***Nalgieva I.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Psychology of the Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
***Bulueva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
***Abdullayeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF REFLECTION IN PRESCHOOL CHILDREN AS A THEORETICAL PROBLEM. The article analyzes the scientific and pedagogical literature dealing with the formation of the term reflection, shows the role of reflection of teachers and their role in formation and development of reflection in preschool children. Watching videos of children's activities is especially important, where the child can see himself from the outside, his action, understand why it works or does not work, and on this basis figure out what to do next with this action, that is, to implement a reflexive output. The authors conclude that the development of reflection in children gives them an outlet for the results of activities, and then a reflexive way to change their own activities in accordance with new tasks. The teacher, participating in the reflective activity of the child, can become a means to start the formation of reflection already in preschool age. Reflection ensures human development, gives the possibility of detection and overcoming contradictions in solving emerging development problems, and, therefore, needs the formation and development of any person.

Key words: **reflection, approaches, teacher, student, activities, early childhood education.**

***И.А. Нальгиева,** канд. психол. наук, ст. преп., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
***Ш.И. Булуева,** канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
***Н.А. Абдуллаева,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Целью исследования было рассмотреть современные подходы к понятию «рефлексия». Дается анализ научной и педагогической литературы, рассматривающей вопросы становления данного термина, показана значимость рефлексии для педагогов; формирование и развитие рефлексии у дошкольников. Особенно в этом процессе помогает просмотр видеороликов деятельности детей, где ребёнок может увидеть себя со стороны, своё действие, понять, почему оно получается или не получается, и на этой основе понять, что делать дальше, то есть осуществить рефлексивный выход. Авторы делают вывод о том, что развитие у детей рефлексии открывает путь к результатам деятельности, а далее – к изменениям собственной деятельности в соответствии с новыми задачами. Педагог, участвуя в рефлексивной деятельности ребенка, может стать средством для начала формирования рефлексии уже в дошкольном возрасте. Рефлексия обеспечивает развитие личности, даёт возможности обнаружения и преодоления противоречий в решении возникающих задач, следовательно, ее нужно формировать у каждого человека.

Ключевые слова: **рефлексия, подходы, педагог, учащийся, деятельность, дошкольное образование.**

Дошкольное образование находится сегодня в стадии глобального реформирования. В современном мире меняются представления о роли педагога в дошкольном образовании. На сегодняшний день это одна из ключевых проблем образования. Разработанное в XX веке дошкольное образование требует существенных изменений: ориентации на «голос ребёнка» в построении процессов обучения и воспитания, на его интересы, гибкого планирования образовательного процесса, ориентации на развитие инициативности и произвольности. Педагоги, которые работали на «отлично», знали, что, как и когда делать с детьми, умеющие составлять как календарные, так и перспективные планы, интуитивно чувствующие детей, но в то же время придерживающиеся своих планов, больше не могут работать, опираясь только на предшествующий опыт. Новые стандарты предъявляют новые требования к профессионализму воспитателя: способность ориентироваться в нестандартных ситуациях, давать возможность детям проявлять субъектность и инициативность в своём развитии, умение наблюдать и использовать данные наблюдения для построения индивидуальных образовательных траекторий детей дошкольного возраста и так далее. Новые педагогические и психологические исследования и разработки, запросы от родителей, изменение уровня родительской грамотности и компетентности, новые подходы к воспитанию детей, – всё это задаёт новые требования к образованию [1 – 6].

Акцент деятельности смещается с так называемой «солирующей педагогики» в сторону сотрудничества, поддержки детской инициативы, «голоса ребёнка», детской субъектности.

Обществу требуются новые кадры, детям требуются новые педагоги, новые воспитатели, такие, которые будут слышать «голос» ребёнка, опираться в своей работе на знания теории привязанности, смогут эмоционально поддерживать ребёнка в течение дня в детском саду, принимая не только его положительные эмоции, но и отрицательные, смогут использовать гибкое планирование, идя от образовательного запроса ребёнка, от его настроения, интереса, способностей и потребностей, с уважением отнестись и поддержать свободную деятельность детей. Как воспитать, сформировать, научить новое поколение воспитателей – это одна из ключевых задач современного профессионального педагогического образования.

В целом новые требования к педагогу состоят в том, чтобы уметь действовать не по шаблону, не по заранее и кем-то предписанному конспекту, а гибко, с учетом интересов детей и образовательных задач. Исходя из этого, возникает предположение о том, что ключевой характеристикой педагога должна стать рефлексия – умение оценивать эффективность своих действий и их корректировать, уже исходя из такой оценки [1, с. 118 – 120].

В современной психологической науке и педагогической практике происходят исследования, на основе которых меняется представление о детстве, развитии ребёнке, о его возможностях. Появляются дошкольные практики, которые направлены на развитие субъектности и инициативности ребёнка. Эти качества очень сложны для формирования и оценивания. Как создать среду, которая будет помогать ребёнку, направлять его развитие. Как создать инструменты для развития педагогов высокого уровня, которые смогут обеспечивать ребёнку возможности для его развития. Эти проблемы не новые, но на сегодня они стоят очень остро. При оценке развития ребёнка больший акцент делается на его результаты. Процесс достижения этих результатов в большей степени остаётся за пределами внимания педагогов и родителей. В этом случае очень важным качеством в оценке развития ребёнка становится рефлексия, которая ориентирована как раз на процесс.

Рефлексия как процесс, направленный внутрь человека, помогает понять свою деятельность, оценить, переоценить, изменить и улучшить ее стратегии. Рефлексия даёт возможность разделять психическое на познающее и познаваемое, что, в свою очередь, помогает конструировать его как предмет познания. Рефлексия позволяет обнаружить дефицит в собственной практике, спланировать шаги по его проработке и устранению, оценить полученный результат и сравнить его с критериями замысла, выделенными на этапе планирования. В конце происходит соотнесение полученного результата с замыслом. Если критерии замысел – результат совпадают, то строится следующий замысел, так называемый рефлексивный выход, если нет, то осуществляется корректировка по критериям, выделенным на этапе замысла, и цикл запускается заново. Таким образом, рефлексия – это цикличный процесс, позволяющий достичь замысла в соответствии с корректировкой результата по выделенным критериям [2, с. 168 – 174].

Одним из первых о рефлексии заговорил Дж. Локк. Он понимал рефлексию как «особую активность субъекта, направленную на осмысление собственного опыта». Фитхе и Гегель рассматривают рефлексию как инструмент преодоления складывающихся стереотипов, рефлексия, в их понимании, не просто самоанализ, а инструмент развития. То есть рефлексия – это возможность отойти от своего опыта, переосмыслить его для решения новых задач, она позволяет зафиксировать противоречия, которые появляются в процессе развития [3].

Достаточно подробно понятие рефлексии раскрывается в работах Дж. Дьюи. Он пишет: «Рефлексия перевертывает предмет с разных сторон и при разном освещении, так что не остается незамеченным ничего существенного – почти как перевертывают камень, чтобы посмотреть, какова нижняя сторона, и что он покрывает. Глубокомыслие на практике значит то же, что заботливое внимание;

занять ум предметом – значит, обратить на него внимание, озаботиться о нем. Говоря о рефлексии, мы, естественно, употребляем слова взвесить, обдумать, обсудить – термины, подразумевающие известное деликатное и добросовестное взвешивание показаний за и против» [3, с. 41]. Предметом, которым человек занимает ум, может быть и внутренние процессы, и внешние явления, и предметы, и действия. И тогда рефлексия представляет из себя процесс оценивания или переоценивания, осмысления или переосмысления того, на что направлен наш ум. В нашем исследовании нас будет интересовать то, как проявляется самооценка педагогического действия, каким образом студенты педагогического колледжа на практике сопоставляют собственные внутренние замыслы организации деятельности с детьми дошкольного возраста (в частности, проведение утреннего круга) с их внешней реализацией, могут ли они на основе этих данный построить рефлексивный выход.

Но с рефлексией человек не рождается. Это достаточно сложный психологический феномен, который формируется не сразу. Дж. Дьюи считает, что ум на каждой определённой стадии развития обладает собственной логикой. Для воспитания ума ребёнку необходим учитель. То есть участие взрослого в интеллектуальном воспитании ребёнка является той направляющей силой, которая позволяет оформить случайные интересы, спонтанно возникающие у ребёнка в его жизнедеятельности, в дисциплинированный ум. «Дисциплина ума является, таким образом, в действительности скорее следствием, чем причиной. Всякий ум дисциплинирован по отношению к тому предмету, в котором проявились независимая интеллектуальная инициатива и контроль. Дисциплина представляет оригинальные задатки, превращенные путем постепенного упражнения в действительные способности. Поскольку ум дисциплинирован, методический контроль в данном предмете настолько достигнут, что ум может обходиться без внешней опеки» [3, с. 45]. То есть задача взрослого в детском развитии уже в то время определялась в точной со-настройке с ребёнком, в способности понять и направить действия ума ребёнка по пути самостоятельного развития, исходя из понимания его внутренних потребностей, интересов и мыслительных процессов.

Эту же мысль поддерживает и развивает в своих исследованиях В.К. Зарецкий. Он пишет: «За трудностями и ошибками лежат неверные, неадекватные способы действия. Ошибка случайной не бывает. Случайно можно сделать правильно. А если допущена ошибка, то у нее всегда есть причина. И в общем виде эта причина заключается в том, что способы, которые сложились у человека, допустившего ошибку, недостаточно совершенны и адекватны тому заданию, которое выполнено с ошибкой. Рефлексия – процесс, который дает ребенку возможность «увидеть» свой способ, понять его связь с ошибкой, понять, что в нем нужно изменить, и выстроить новый способ. Сам он этого сделать не может, как нельзя вытащить себя из болота за волосы. Но с помощью взрослого, который своей активностью восполняет «рефлексивный дефицит» ребенка, может. Только на какое-то время взрослому нужно взять на себя функцию контролера, функцию «зеркала», функцию «аналитика», предварительно убеждаясь в том, что ребенок сам этих функций осуществить не может» [4, с. 19].

Продолжая и подтверждая эту мысль более современными исследованиями, нужно отметить работы авторов концепции развивающего обучения: В.В. Давыдова. Д.Б. Эльконина, Г.А. Цукерман и других [6]. Здесь можно провести параллель с современными прогрессивными педагогическими сообществами, показывающими свой новый опыт коллегам и другим коллективам, командам. Причём это опыт ежедневной работы, а не специально подготовленные и отрепетированные с детьми показательные мероприятия. То, как педагоги работают изо дня в день. Когда новые практики, новый опыт обсуждаются в кругу педагогов, что позволяет найти рефлексивные моменты гораздо более глубокого содержания. Так называемая рефлексия «от другого»: думая вместе, получается понять многое про себя [5].

Исследования по развитию рефлексии у детей в более раннем возрасте сегодня в стадии становления. В целом эксперименты Г.А. Цукерман показали, что шестилетние дети при специальном обучении могут демонстрировать так называемые хвостики рефлексии, ее зачатки. Собственно рефлексия в полном понимании в дошкольном возрасте не рассматривается, потому что для дошкольника очень сложно признать своё незнание, лежащее в основе рефлексии. При целенаправленной, планомерной работе взрослого с детьми дошкольного возраста, при организации совместной деятельности детей в парах или в подгруппах возможно возникновение зачатков рефлексии, когда ребёнок начинает осознавать, что у него получается или не получается, как осуществить рефлексивный выход, то есть найти пути решения устранения собственного незнания, неумения.

На сегодняшний день можно увидеть, как в дошкольной практике, как зарубежной, так и отечественной, используют возможности рефлексивного подхода в развитии детей и формировании у них рефлексии. Например, изучая зарубежные дошкольные практики, стоит остановиться на опыте садов Enji Play. Свободная игровая деятельность сопровождается взрослыми. Задача взрослого – наблюдать: «опустить руки, закрыть рот, открыть глаза». Педагог ведёт видео- и фотосъёмку, пока дети в свободной деятельности что-либо делают. В дальнейшем эти материалы распечатываются и фото развешиваются на уровне глаз детей, видео просматривается с детьми, идёт обсуждение, дети изображают схемы/ рисунки, того, что они сегодня делали. Схемы и рисунки также развешиваются для того, чтобы все могли их рассматривать. Дети могут смотреть, думать, предлагать решения, обсуждать, что сделать, например, чтобы замысел, который не получился сегодня, реализовался завтра. Можно сказать, что тут пока рефлексия внешняя, она идёт при организации педагога. Педагог, используя средства (видеозаписи и фото детской деятельности, детские схемы и рисунки), помогает детям осознать процесс их деятельности, найти те моменты, которые ребёнок понял и освоил, и обращает внимание на дефициты ребёнка, а дальше, в совместном обсуждении с другими детьми рождается новое знание: выходит на новый уровень осознания, придумывания, создания новой нормы деятельности.

То есть можно отметить, что при помощи взрослого, организующего групповое, совместное обсуждение прошедшей деятельности, дети дошкольного возраста способны рефлексивно оценивать свою деятельность, видеть дефициты в ней и пути выхода из ситуаций затруднения. Особенно в этом процессе помогает просмотр видеороликов деятельности детей, где ребёнок может увидеть себя со стороны, своё действие, понять, почему оно получается или не получается, и на этой основе придумать, что делать дальше с этим действием, то есть осуществить рефлексивный выход. Обсуждения ведутся и с родителями, и между педагогами. Но тут уже обсуждается, насколько идёт развитие ребёнка, где есть изменения, как меняется ребёнок в процессе деятельности в детском саду.

Таким образом, развитие у детей рефлексии даёт им выход на результаты деятельности, а далее рефлексивный выход – на изменение собственной деятельности в соответствии с новыми задачами. Педагог, участвуя в рефлексивной деятельности ребенка, может стать средством для начала формирования рефлексии уже в дошкольном возрасте. Рефлексия обеспечивает развитие личности, даёт возможности обнаружения и преодоления противоречий в решении возникающих задач, следовательно, нуждается в ее формировании и развитии у любого человека.

Библиографический список

1. Бекова М.Р. Рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 118 – 120.
2. Бекова М.Р. Сущность и содержание термина «рефлексия» как философской и психолого-педагогической проблемы. *Современные педагогические технологии профессионального образования:* сборник статей. 2018: 168 – 174.
3. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. Перевод с английского Н.М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997.
4. Зарецкий В.К. *Как учителю работать с неуспевающим учеником: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода*. Москва: Чистые пруды, 2011.
5. Проект Варенье. *Университет детства при поддержке Рыбаков фонда*. 2019 – 2020. Available at: http://www.doshkolka.rybakovfond.ru/varenie
6. Шиян О.А., Журавлева С.М., Зададаев С.А. и др. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: педагогика и психология. Педагогическое образование. 2019; № 4 – 50: 25 – 36.

References

1. Bekova M.R. Refleksivnaya poziciya pedagoga-psihologa kak filosofskaya i psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 118 – 120.
2. Bekova M.R. Suschnost' i soderzhanie termina "refleksiya" kak filosofskoj i psihologo-pedagogicheskoj problemy. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya:* sbornik statej. 2018: 168 – 174.
3. D'yui D. *Psihologiya i pedagogika myshleniya*. Perevod s anglijskogo N.M. Nikol'skoj. Moskva: Sovershenstvo, 1997.
4. Zareckij V.K. *Kak uchitelyu rabotat' s neuspevayuschim uchenikom: Teoriya i praktika refleksivno-deyatel'nostnogo podhoda*. Moskva: Chistye prudy, 2011.
5. Proekt Varen'e. *Universitet detstva pri podderzhke Rybakov fonda*. 2019 – 2020. Available at: http://www.doshkolka.rybakovfond.ru/varenie
6. Shiyan O.A., Zhuravleva S.M., Zadadaev S.A. i dr. Razvitie refleksii v ramkah pedagogicheskoj praktiki buduschih vospitatelej: obzor sovremennyh podhodov. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: pedagogika i psihologiya. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019; № 4 – 50: 25 – 36.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-192-193

Salakhbekov A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: salahbekov70@mail.ru*
Mamalova Kh.E.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Zhurtov A.B., *senior teacher, Department of Fire Training of the North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia)*

DIAGNOSTICS OF THE PERFORMANCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PRACTICE OF HIGHER SCHOOL. The article studies methods of diagnosing the effectiveness of educational activities in the practice of higher education. The federal law on education in the Russian Federation allocates two types of independent assessment: assessment of the quality of education of students and assessment of educational activities. It is concluded that the measurability of competencies as an evaluative tool of educational outcomes causes difficulties in the practical and theoretical aspects, since there are no generally accepted methods for measuring teachers' competencies in the Russian education system. In the educational environment, it is necessary to create new assessment tools, which will be based on modern theoretical achievements of pedagogical science and will allow measuring the level of multi-structural and multidimensional characteristics of graduates. They should not be reduced to a simple summary calculation of test results, since when assessing competencies, it is important to take into account the practical skills of students.

Key words: **assessment tools, diagnostics, educational activities, higher school, competencies.**

А.П. Салахбеков, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: salahbekov70@mail.ru*
Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.Б. Журтов, *ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*

ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье изучены способы диагностики результативности образовательной деятельности в практике высшей школы. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» выделяются два вида независимой оценки: оценка качества обучения и оценка образовательной деятельности. В статье отмечается, что измеримость компетенций как оценочного инструмента результатов образования вызывает затруднения в практическом и теоретическом аспекте, так как в системе российского образования отсутствуют общепризнанные методы измерения компетенций преподавателей. В образовательной среде необходимо создавать новые оценочные средства, которые будут основаны на современных теоретических достижениях педагогической науки и позволят измерять уровень многоструктурных и многоплановых характеристик выпускников. Они не должны сводиться к простому суммарному подсчёту результатов тестирования, так как при оценке компетентностей важен учёт и практических навыков студентов.

Ключевые слова: **оценочные средства, диагностика, образовательная деятельность, высшая школа, компетенции.**

Изменения в жизни общества и экономике и намеченные перспективы развития образования в современном обществе требуют совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, исходя из образовательных результатов обучающихся. Приоритетным направлением современной системы образования является развитие потенциала высшего педагогического образования с помощью применения методик деятельностного подхода, которые подразумевают активную и разностороннюю познавательную деятельность студентов. Профессиональная подготовка педагогического состава предполагает выработку корректирующего плана на будущую деятельность на основе принципов, полученных при обучении в совокупности с активной позицией обучающихся.

Одним из важных концептуальных положений обновления содержания образовательных стандартов является ориентация на компетентностный подход. Переход к компетентностному подходу и его использование в практике обучения будущих учителей способствует вытеснению традиционных знаний об образовательных ориентациях, приводит к новому типу содержания образования, методам его оценки и технологиям. Освоение приёмов будущей деятельности позволяет студентам самостоятельно осуществлять свою профессиональную деятельность, формирует готовность к непрерывному обучению. Профессионально-педагогическая подготовка основывается на определении нового содержания, уровней образовательных результатов, механизмов их формирования и оценки. Понимание профессиональных компетенций как результатов обучения в контексте ФГОС позволяет вести более продуктивный диалог между работодателем (как потребителем результатов обучения) и университетом (как поставщиком результатов обучения).

Оценка уровня педагогических компетенций – относительно новая задача для системы профессионального образования, которую невозможно решить, используя только традиционные методы контроля и измерения знаний в качестве инструмента оценки.

Оценка качества образования может проводиться и при наличии объективных критериев, которые можно измерить и рассчитать, а также критериев, имеющих субъективное происхождение. Критерии оценки сильно различаются в зависимости от объекта оценки, метода оценки и заинтересованной стороны. На качество образования можно смотреть с точки зрения разных потребителей. Заинтересованными сторонами здесь могут быть следующие объекты: государство, общество, работодатели, студенты, образовательные учреждения.

Так или иначе, все заинтересованы в качестве высшего образования, и их конечные цели, хотя и разные, но они взаимосвязаны. Необходимо определить, какие конкретные критерии важны для каждого из объектов, то есть как заинтересованные стороны достигают своих целей, обеспечивая качество подготовки специалистов. Для государства очень важен уровень образования населения, который постоянно отслеживается в статистических данных.

Для студента главная цель – получить качественное образование для дальнейшего успешного трудоустройства. Соответственно, у него есть свои критерии оценки качества образования. Студент, прежде всего, по окончании учебного процесса в рамках высшего образования хочет получить набор теоретических знаний, практических навыков, которые будут необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности. Также важно развивать и личные качества, такие как мировоззрение, уровень интеллекта, абстрактное и проектное мышление, организаторские способности, независимость и др. [1].

Основная задача высших учебных заведений – реализация образовательных и профессиональных программ высшего профессионального образования. Для решения этой задачи и удовлетворения требований всех заинтересованных сторон необходимо, во-первых, позаботиться о ресурсной безопасности научно-образовательного процесса, т.е. привлечь высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, во-вторых, его необходимо обеспечить финансовыми средствами из разных источников, соответствующей научной и методической литературой, доступом к современным информационным ресурсам, современной материально-технической базе, а также произвести набор абитуриентов с высокой начальной способностью к обучению. И, в-третьих, создать условия для активного участия студентов в научной, практической, культурной и спортивной деятельности, наладить связи с предприятиями для прохождения производственной практики студентов и сформировать программы производственной практики в самом образовательном учреждении [2, с. 88].

Компетентностный подход также призывает обеспечивать личностные и профессиональные компетенции педагога. Профессиональная компетентность педагога в данном случае рассматривается как результат и цель повышения его квалификации. Необходимо рассмотреть, какие приоритеты расставить при выявлении параметров оценки компетенций работающего по профилю педагога, что повлечёт за собой переход к компетентностному подходу. Современные образовательные стандарты ставят во главу угла необходимость применения инновационных методов в обучении учащихся, традиционные подходы и результаты отодвинуты на второй план. Поэтому необходимо пересмотреть и оценочные кри-

терии, выявляющие компетентность педагога. Для этих целей служат оценочные карты компетенций педагогов [3, с. 119].

Карты компетентности получили широкое применение во многих областях, особенно при приеме сотрудников на работу. Использование данных оценочных средств в образовательной сфере было предложено Р.Н. Азаровой, В.Б. Кузовым и Н.Б. Борисовой. В их трактовке «карта компетенций – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенций по окончании освоения образовательной программы» [3 с. 118].

Компетенции педагога можно охарактеризовать тремя формулировками: знает, умеет, владеет. Карта компетенции составляется с указанием компонентного состава компетенций и педагогическим уровнем владения данными компонентами. В свою очередь, также измеряется степень уровней освоения компетенций педагога, эти уровни состоят из порогового, продвинутого и высокого [3, с. 121].

Содержание профессиональных компетенций разрабатывается с учетом требований инновационного развития образовательной сферы и актуальных требований по содержанию компетентностей будущих педагогов. При разработке карты компетенций определяется состав действий, которые выпускник должен продемонстрировать при оценке уровня его профессиональной подготовленности [3].

Государство регулирует оценку качества образования Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Этот документ закладывает основу для независимой оценки качества образования, которую проводят юридические лица.

Федеральным законом выделяются два вида независимой оценки: оценка качества обучения и оценка образовательной деятельности. Кроме того, в Российской Федерации с 2014 г. проводится общефедеральный мониторинг качества образования в образовательной организации, начало которому положили два приказа Минобрнауки РФ с 2014 г: от 15.01.2014 № 14 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования»; от 11.06.2014 № 657 «Об утверждении методики расчёта показателей мониторинга системы образования». Следует отметить, что эти приказы обновляются каждый год.

Необходимо понимать, что оценка качества образовательных услуг должна подразделяться на внутреннюю и внешнюю. Оценке внутренней среды системы образования подвержены следующие элементы: образовательные программы; образовательные учреждения, стажирующиеся студенты и, конечно же, педагогический состав учебного заведения.

Субъектами оценки выступают: государство, потребители образовательных услуг, общество, производство и личность.

При формировании оценочных целей необходимо определить критерии оценки и состав оценочных средств. Так как объектом и предметом оценки является вся образовательная система, ее отдельные элементы, оценка должна происходить с участием муниципальных и государственных представителей.

В процессе обучения при завершении образовательной программы результаты обучения подлежат независимой профессиональной оценке. Оценка качества обучения включает текущий мониторинг академической успеваемости, промежуточную аттестацию студентов и итоговую аттестацию (которая может включать защиту личных электронных портфолио, сформированных в течение всех лет обучения) [4, с. 20].

Оценка может быть:

– текущей (по дисциплинам и практикам – накопительная). Промежуточный контроль процесса формирования трудовых действий осуществляется через демонстрацию действий обучающегося в учебных мероприятиях;

– интегративной по учебному модулю – оценка готовности к совершению профессиональных действий и связанных с ними профессиональных компетенций;

– интегративной межмодульной оценкой – оценка профессиональных компетенций в деятельности.

Компетенции по своей структуре являются многофункциональными и надцелевыми, они носят интегративный характер, поскольку состоят из ряда однородных или связанных навыков и знаний, которые соответствуют широкой сфере деятельности и культуры, а также ценностных ориентаций и мотивации. Поэтому процесс их измерения требует сложных измерительных методов (систем), которые должны включать в себя различный инструментарий оценки, использование методов многомерной шкалы и специальных методов для интеграции баллов оценивания по различным качественным и количественным шкалам.

Создание оценочного фонда начинается сразу после определения целей общеобразовательной программы и компетенций выпускников, составления учебного плана дисциплин. Разработка инструментов и методов оценивания должна учитывать различия между понятиями «учебные результаты» и «уровень сформированности компетенций» а также дидактическую связь между учебными результатами и компетенциями обучающихся.

В связи с этим можно сделать вывод, что образовательные результаты может определить педагог, поскольку компетенции приобретаются и проявляются только в процессе образовательной и профессиональной деятельности. Формирование компетенций происходит не только при освоении содержания образовательной программы, также она развивается при используемых технологиях высшего учебного заведения, влияния образовательной среды и эти параметры должны подвергаться процедуре оценивания.

Инновационный оценочный инструментарий должен включать форму оценки способностей студента к творческой деятельности, которая способна помочь в решении новых задач и принятию решений в области, где присутствует недостаток знаний или отсутствует общепринятый алгоритм действий педагога. При создании оценочного фонда необходимо учитывать, что в них должны присутствовать задания, максимально приближенные к будущей профессиональной практике. Помимо индивидуальных оценочных мероприятий необходимо использовать групповую экспертную оценку работы студентов, преподавателей. По результатам оценки рекомендовано проводить анализ достижений, при этом выделяют как положительные, так и отрицательные групповые или индивидуальные результаты с разработкой мероприятий и действий по их устранению и дальнейшему развитию компетентности.

В связи с этим возникает проблема в обосновании и производстве документального оформления оценки профессиональных компетенций обучающихся. Механизм оценочных фондов на сегодняшний день в нашей стране не разработан, но теоретики хотят сделать его логичным, простым и менее трудоемким с минимальным объемом бумажной работы.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, компетенция обучающегося способна формироваться на протяжении всего периода обучения, при освоении учебных модулей и дисциплин, прохождении производственной практики. Но структура общеобразовательной программы выделяет практику студента в отдельную часть обучения. В этой связи оценка развития каждой компетенции невозможна, пока студент не завершил обучение по определенной программе. Требование по оценочным мероприятиям, выявляющим уровень сформированности компетенции, а также результатов обучения, в настоящее время представляет наибольшую трудность, как с теоретической, так и с практической точки зрения. В образовательной системе не сформированы общепринятые методы измерения компетенций в системе образования.

Таким образом, на сегодняшний день измеримость компетенций как оценочного инструмента результатов образования вызывает затруднения в практическом и теоретическом аспектах, так как в системе российского образования отсутствуют общепризнанные методы измерения компетенций преподавателей. Тем не менее задача оценки компетенций в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения поставлена достаточно чётко, и ее необходимо решать путём создания оценочных фондов. Эти условия помогают высшим учебным заведениям не ограничиваться привычными диагностическими работами, зачётами или экзаменами по дисциплинам образовательных программ, поскольку компетенции не являются некоторым набором знаний, навыков и умений. В образовательной среде необходимо создавать новые оценочные средства, которые будут основаны на современных теоретических достижениях педагогической науки и позволят измерять уровень многоструктурных и многоплановых характеристик выпускников. Они не должны сводиться к простому суммарному подсчёту результатов тестирования, так как при оценке компетентностей важен учёт и практических навыков студентов.

Библиографический список

1. Ткачева С.В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. Available at: http://www. stavedu. ru/Jdocs/pdf/methods/bank/xp/master/01. pdf. – 2001
2. Пискунова Е.В. *Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований*. Санкт-Петербург, 2007.
3. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ. *Вестник Донского государственного технического университета*. 2014; № 5 (48): 769 – 777.
4. Литинский Б.Б. Актуальность изучения истории в современном образовании. *Образование и наука в современных условиях*. 2016; № 1: 16 – 17.

References

1. Tkacheva S.V. Modelirovanie professional'noj deyatel'nosti v uchebnom processe. Available at: http://www. stavedu. ru/Jdocs/pdf/methods/bank/xp/master/01. pdf. – 2001
2. Piskunova E.V. *Podgotovka uchitelya k obespecheniyu sovremennogo kachestva obrazovaniya dlya vseh: opyt Rossii: Rekomendacii po rezul'tatam nauchnyh issledovanij*. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Efremova N.F. Podhody k ocenivaniyu kompetencij studentov pervogo kursa, pristupayuschih k osvoeniyu osnovnyh obrazovatel'nyh programm. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2014; № 5 (48): 769 – 777.
4. Litinskij B.B. Aktual'nost' izucheniya istorii v sovremennom obrazovanii. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah*. 2016; № 1: 16 – 17.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Amchislavskaya E.Yu., *teacher, Department of Graphic Design and Media Technologies, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: define2005@mail.ru*
Yaroslavtseva O.V., *MA student, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electrizolyator, Moscow Region, Russia), E-mail: lesiayaroslavtseva@yandex.ru*

SOFT SKILLS AND THEIR ROLE IN TRAINING MODERN. The problem of developing the structure and content of soft skills, as well as their formation, has been widely discussed by scientists in the last decade. The need to actively develop soft skills in the process of professional training is becoming more and more urgent. In the article, the authors describe soft skills as strategic competencies of the 21st century. Soft skills are necessary in any type of activity, so it is so important to start forming them already at the stage of training in general education schools and continue to actively form them in university educational practice. In the process of professional training, the most effective development of soft skills can be achieved by means of innovative technologies, and specifically Internet technologies, interactive technologies that have proven themselves positively in the world educational practice and in Russian universities. The authors emphasize the need to form soft skills in students of various specialties, as an indicator of the presence of an active, creative position in relation to their own lives and the formed motivation to develop effective strategies of behavior in future professional activities.

Key words: **soft skills, students, interactive technologies, Internet technologies, professional development.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Е.Ю. Амчиславская*, преп., ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород, E-mail: define2005@mail.ru*
А.В. Ярославцева*, магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизолятор, E-mail: lesiayaroslavtseva@yandex.ru*

SOFT SKILLS («МЯГКИЕ НАВЫКИ») И ИХ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Проблема разработки структуры и содержания «мягких навыков», а также их формирования широко обсуждается учёными в последнее десятилетие. Необходимость активно развивать soft skills в процессе профессиональной подготовки становится всё актуальнее. В статье авторы характеризуют навыки soft skills как стратегические компетенции XXI века. «Мягкие навыки» необходимы в любом виде деятельности, поэтому так важно начинать формировать их уже на этапе обучения в общеобразовательной школе и продолжать активно развивать в вузовской образовательной практике. В процессе профессиональной подготовки наиболее эффективного развития soft skills можно достичь средствами инновационных технологий, конкретно – интернет-технологий, интерактивных технологий, которые положительно зарекомендовали себя как в мировой образовательной практике, так и в российских вузах. Авторы подчёркивают необходимость формирования «мягких навыков» у студентов различных специальностей как показателя наличия активной творческой позиции по отношению к собственной жизни и сформированной мотивации на выработку эффективных стратегий поведения в будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова: «***мягкие навыки» – soft skills, студенты, интерактивные технологии, интернет-технологии, профессиональное развитие.**

«Мягкие навыки» (soft skills) относятся к так называемым «навыкам XXI века».

История возникновения этого термина такова: в 2013 году американская компания Millennial Branding провела опрос менеджеров ведущих 225 американских фирм. Он был направлен на выявление личностных качеств, компетенций, которые имеют ведущее значение в процессе профессионального становления менеджеров [1]. После обработки данных опроса менеджеров ведущих американских фирм были получены следующие данные: решающее значение в карьере менеджеров имеет ряд навыков (табл. 1):

Таблица 1

Перечень ведущих «мягких навыков» менеджеров [1]

№	«Мягкие навыки»	В %
1.	Коммуникабельность	98
2.	Позитивное мышление	97
3.	Гибкость	92
4.	Умение работать в команде	92

Данные личностные образования получили название «мягкие навыки» (soft skills), и с тех пор активно используются по всему миру. Если первоначально они были признаны ведущими, прежде всего, для управленцев, то в настоящий момент они активно используются и применяются ко всем специалистам, относящимся к сфере «Человек – человек» [1 – 14].

И уже в 2016 г. в Давосе (Швейцария) в рамках Мирового экономического форума были сформулированы основные soft skills (или «мягкие навыки»), необходимые современному специалисту для осуществления успешной профессиональной деятельности. Согласно прозвучавшему докладу, soft skills включают в себя характерные черты когнитивной и в целом интеллектуальной деятельности, эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и способы конструктивного взаимодействия с другими людьми [12].

Согласно последним исследованиям работодатели ставят на первое место «мягкие навыки», а на второй план отходят профессиональные навыки. «Мягкие навыки» необходимы в любом виде деятельности, поэтому так важно начинать формировать их уже на этапе обучения в общеобразовательной школе и продолжать активно развивать в вузовской образовательной практике.

Исследованием проблем «гибких» навыков (soft skills) в разное время занимались М.И. Беркович. В. Давидова, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова, В. Шипилов, Черкасова И.И., Т.А. Яркова и др. Несмотря на это, в науке на сегодняшний день нет однозначного определения термина «soft skills».

В переводе с английского языка Кембриджским словарем понятие «soft skills» трактуется как «способности людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе» [11].

Soft skills современные исследователи объединяют в три большие группы:

- когнитивные навыки личности;
- социально-коммуникативные навыки;
- навыки, составляющие эмоциональный интеллект [10].

«Мягкие навыки» не зависят от специфики конкретной работы, они связаны с личностными качествами специалиста и степенью развития:

- **профессиональных установок,** дисциплинированности, способности брать на себя ответственность;
- **социальных навыков и способностей,** включающих такие как способность к эффективной коммуникации, скорость адаптации, умение работать в команде, степень развития эмоционального интеллекта;

Таблица 2

Определение «soft skills»

Wikipedia [3]	Soft skills – это комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью
В.А. Давидова [14]	Soft skills («мягкие навыки») рассматриваются как приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт, и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Вот почему эти навыки так ценятся на рабочем месте, а также при приеме на работу

О.В. Сосницкая [6]	Soft skills – это коммуникативные и управленческие таланты. К ним относятся умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации; находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство – в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, которые присуши людям определенной профессии
Е. Гайдученко, А. Марушев [7]	Soft skills – это навыки, которые помогают быстро находить общий язык с окружающими, заводить и удерживать связи, успешно доносить свои идеи – быть хорошим коммуникатором и лидером. Понятие «soft skills» связано с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой, эти навыки в равной степени необходимы как для повседневной жизни, так и для работы
С. Мамаева [13]	«Soft skills» – это личностные качества, которые обеспечивают самостоятельность принятия решений и управление
В. Шипилов [9]	«Soft skills» – это социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие

- **способностей, связанных с умениями** управлять временем, быть лидером в команде, обладать критическим мышлением и др. [2].

Единой классификации гибких навыков на данный момент не существует, так же, как и не определено точное количество качеств и умений, подходящих под определение «гибкие навыки».

Развитие каких-либо личностных качеств – это трудоемкий процесс, поэтому его развитие должно начинаться чуть ли не со школьной скамьи. Так и с развитием soft skills стоит подходить с заложением основ данных навыков. Поскольку данные навыки – приспособленческие и адаптивные, то совершенно очевидно, что необходимо создавать для этого определенные условия, в котором человек будет остро в этом нуждаться.

Э.Ф. Зеер и Л.Н. Степанова [5] выделили три основные группы soft skills (табл. 3).

Для студентов при изучении гуманитарных дисциплин предлагается применить в сочетании на разных парах ряд интерактивных методов и технологий:

1. Метод кейс-стадии. Данный метод отвечает современным технологиям.
2. Метод дискуссии. Метод применяется активно в современном образовательном процессе.
3. Технология развития критического мышления.
4. Интернет-технологии и др.

Первые три обозначенных метода и технологии уже достаточно давно и успешно применяются в подготовке специалистов различных профилей, особенно гуманитарных, творческих профессией, а также связанных с культурой и досугом [2]. Данный метод только набирает свои обороты в педагогике. В связи с последними событиями, связанными с возникшей обстановкой, вызванной коронавирусом, обучение проводилось в дистанционном формате. Как показала практика, использование интернет-технологий эффективно отразилось на успеваемости и самостоятельности студентов. Соответственно, необходимо ввести их использование.

Учёными Т.А. Ярковой и И.И. Черкасоваой [8] из Тобольского педагогического института имени Д.И. Менделеева была предложена Карта формирования softskills на примере педагогических дисциплин (табл. 4).

Таким образом, современные учёные [4 – 7] подчеркивают необходимость формирования «мягких навыков» у студентов различных специальностей как показателя наличия активной творческой позиции по отношению к собственной жизни и сформированной мотивации на выработку эффективных стратегий поведения в будущей профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой программ целенаправленного развития «мягких навыков» в процессе профессиональной подготовки в условиях СПО, вузов. Как отмечают Э.Ф. Зеер и Л.Н. Степанова [5], с чьим мнением мы солидарны, создавая условия для формирования у студентов soft skills, можно обеспечить у них существенное расширение спектра вариативности способов жизненного самоосуществления в динамично изменяющемся мире. В настоящее время это актуально как никогда.

Таблица 3

Основные группы soft skills у студентов

Базовые коммуникативные навыки	Навыки эффективного мышления	Навыки self-менеджмента
• навыки публичного выступления; • навыки самопрезентации; • информационная грамотность; • умение убеждать и слушать; • способность аргументировать; • толерантность к неопределенности; • способность к командной работе; • эффективное поведение в неопределенных, критических ситуациях	• гибкость; • аналитичность; • осознанность; • инновативность • перспективность; • доказательность; • прогностичность; • креативность;	• навыки целеполагания; • инициативность; • управление собственными ресурсами (саморазвитие, самообразование, самоорганизация); • управление эмоциями; • способность к планированию; • навыки тайм менеджмента; • рефлексия

Таблица 4

Карта формирования softskills (на примере педагогических дисциплин)

Блок развития когнитивных способностей:	**Блок развития деятельностных способностей:**	**Блок развития личностных способностей:**
- формирование проектного мышления; - формирование умения панорамно и критически мыслить; - формирование умений творчески решать открытые задачи; - развитие умений принимать решения в ситуациях недостатка времени	- лидерские качества, - умение управлять собой и аудиторией (организаторские способности, мимика, пантомимика, речь); - умение создавать тексты, - способность к визуализации информации; - умение взаимодействовать с другими людьми	- умение публично выступать; - умение мотивировать, увлекать; - умение работать в команде; - умение организовывать эффективное взаимодействие со студенческим коллективом, с преподавателями; - овладение навыками тайм-менеджмента

Библиографический список

1. Уитман Д. *Развитие мягких навыков*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
2. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 400 – 402.
3. *Гибкие навыки*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8
4. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63 – 68.
5. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 65 – 89.
6. Сосницкая О. *SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера*. Available at: https://www.dw.com/ru/soft-skills%DO% BC%D
7. Гайдученко Е., Марушев А. *Эмоциональный интеллект*. Available at: https://l-a-b-a.com/lecture/show/125
8. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета.* Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016; Т. 2, № 4: 222 – 234.
9. Шипилов В. *Перечень навыков soft skills и способы их развития*. Available at: https: Z/www.cfin .ro/management/people/devval/soft-ski 11s
10. Ярославцева А.В. Актуальность формирования навыков soft skills средствами робототехники у мальчиков во внеурочной деятельности. *Вестник Гжельского государственного университета*. 2020; № 6.

11. *Cambridge Dictionary Available at*: https://dictionary.cambridge.org/ni
12. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 5: 14 – 20.
13. Мамаева С. *Предпринимательство как особый вид деятельности*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
14. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills

References

1. Uitman D. *Razvitie myagkih navykov*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
2. Sorokopud Yu.V., Koz'yakov R.V., Matyugin N.E., Amchislavskaya E.Yu. Gibkost' myshleniya kak vostrebovannyj «myagkij navyk» (soft skills) sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 400 – 402.
3. *Gibkie navyki*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8
4. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63 – 68.
5. Stepanova L.N., Zeer `E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 65 – 89.
6. Sosnickaya O. *SOFT SKILLS: myagkie navyki tverdogo haraktera*. Available at: https://www.dw.com/ru/soft-skills%DO% BC%D
7. Gajduchenko E., Marushev A. *`Emocional'nyj intellekt*. Available at: https://l-a-b-a.com/lecture/show/125
8. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016; T. 2, № 4: 222 – 234.
9. Shipilov V. *Perechen' navykov soft skills i sposoby ih razvitiya*. Available at: https: Z/www.cfin .ro/management/people/devval/soft-ski 11s
10. Yaroslavceva A.V. Aktual'nost' formirovaniya navykov soft skills sredstvami robototehniki u mal'chikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Vestnik Gzhel'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 6.
11. *Cambridge Dictionary Available at*: https://dictionary.cambridge.org/ni
12. Gizatullina A.V., Shatunova O.V. Nadprofessional'nye navyki uchitelej: soderzhanie i vostrebovannost'. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 5: 14 – 20.
13. Mamaeva S. *Predprinimatel'stvo kak osobyj vid deyatel'nosti*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
14. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-196-199

Burtseva G.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: burseva-1957@mail.ru*
Demina K.B, *senior teacher, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kksenia2000@yandex.ru*
Perlina L.V., *senior teacher, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: perluba@mail.ru*

THE ROLE OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS IN TEACHING JAZZ DANCE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The research presents results of the experience of teachers of Altai State Institute of Culture which was aimed to ensure the necessary and sufficient conditions for organization of learning process of jazz dance as a popular kind of dance creativity at the present stage of development of choreographic education (Barnaul, Altai Krai, Russia). The pedagogical aspects of the educational course requirements of the educational program in the direction of training of students-choreographers 52.03.01 "Choreography", profile "Pedagogy of modern dance" are stated. The article is written in order to fill in the gaps in the field of scientific knowledge about the system of pedagogical conditions, the current state of the organization of the educational process of teaching jazz dance at higher educational institutions. The connection of the results of the implementation of the organizational and pedagogical conditions of teaching jazz dance at higher educational institutions is argued with the solution of the key tasks of modern choreographic education.

Key words: **choreographic education, educational program, Altai State Institute of Culture, jazz dance, curriculum, criteria for assessing the competence of students-choreographers.**

Г.В. Бурцева, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: burtseva-1957@ mail.ru*
К.Б. Дёмина, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kksenia2000@yandex.ru*
Л.В. Перлина, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: perluba@mail.ru*

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЖАЗОВОМУ ТАНЦУ В ВУЗЕ

В статье изложены результаты опыта преподавателей Алтайского государственного института культуры по обеспечению необходимых и достаточных условий организации процесса обучения джазовому танцу как популярному виду танцевального творчества на современном этапе развития хореографического образования (г. Барнаул Алтайского края, Россия); представлены педагогические аспекты организации учебного курса с учетом требований образовательной программы по направлению подготовки студентов-хореографов 52.03.01 Хореографическое искусство, профиль «Педагогика современного танца». Статья написана с целью восполнения пробелов в области научного знания о системе педагогических условий, современном состоянии организации учебного процесса преподавания джазового танца в вузе. Аргументирована связь результатов реализации организационно-педагогических условий обучения джазовому танцу в вузе с решением ключевых задач современного хореографического образования.

Ключевые слова: **хореографическое образование, образовательная программа, Алтайский государственный институт культуры, джазовый танец, учебная программа, критерии оценки компетентности студентов-хореографов.**

Исследователи утверждают, что современный педагог сам определяет систему организационно-педагогических условий, при которых процесс обучения в рамках инновационной дисциплины становится на более высокий уровень педагогического руководства, при этом получает развитие его профессиональная компетентность [1]. Обучать, в том числе уметь организовать и контролировать качество подготовки студентов, – это значит уметь эффективно управлять учебным процессом.

Необходимым организационно-педагогическим условием, при котором учебный модуль вводится в образовательный процесс, является изучение потребностей хореографической практики в хореографической дисциплине с учетом повышения качества обучения и оптимального освоения профессиональных компетенций выпускника вуза.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью восполнения пробелов в области научного знания об истоках, современном состоянии и перспективах развития джазового танца как базовой хореографической дисциплины в системе обучения студентов творческого вуза, что является одной из ключевых задач эффективного развития современного хореографического образования.

Джазовый танец как учебный предмет способствует формированию и развитию танцевальных способностей в плане создания эмоционально-благоприятной энергетики студентов-хореографов, что дает возможность исполнителю совершенствовать свою работу над актерской выразительностью при исполнении различных форм танцевальных движений. Проведенное анкетирование студентов-хореографов в Алтайском государственном институте культуры и руководителей хореографических коллективов в регионе с целью выяснения целесообразности обучения джазовому танцу в вузе позволило объяснить массовый интерес любителей данной танцевальной культуры. Всего в анкетировании приняли участие 205 человек. В ходе анализа анкет были представлены ряд высказываний экспертов, в частности:

– «Джаз-танец – динамичный хореографический жанр, мгновенно открывающий новые формы движений»;

– «Джаз – возбуждающая энергия, заставляющая творить и фантазировать»;

– «Джазовый танец способен дать исполнителю многообразие в выражении эмоциональных импульсов движений»;

– «Джаз рождает многообразные ощущения и контрастные эмоциональные переживания».

Подобные оценки экспертов-практиков позволили разработчикам учебной программы по хореографической дисциплине «Джазовый танец и методика его преподавания» выявить важные для целей обучения студентов-хореографов характеристики художественного образа данного лексического танцевального модуля. Обобщаем эти характеристики: сопряженность модуля с рождением новых форм движений, инициирование позитивного психологического состояния группы, что положительно влияет на профессиональную мотивацию, сопричастность ко всему популярному и современному в искусстве танца, расширение диапазона двигательных индивидуальных особенностей студентов-хореографов.

Организация процесса обучения джазовому танцу, который ранее не был предметом научного интереса со стороны отдельных преподавателей вуза, должна быть приведена в соответствие с направлением подготовки и основными компонентами цели по классификации бакалавр. Причем алгоритм организационно-педагогических действий направлен на достижение соответствующих результатов по образовательной программе 52.03.01 Хореографическое искусство. Вектор действий педагога движется, во-первых, по пути формулировки нового научного знания (истоки джаза, исторические этапы развития, стили и школы, ведущие деятели и методика изучения форм движений, характерные черты джазовой хореографии); во-вторых, по совершенствованию качественных характеристик профессионального хореографического образования в области джазовой культуры (содержание и тематика учебного курса, методика организации занятий, этапы обучения, методика преподавания с учетом возрастных особенностей, последовательность учебного материала, организация творческой работы на уроках и пр.).

Материалы нормативно-методического характера и понимание их дидактических целей в рамках учебной дисциплины являются обязательным компонентом системы организационно-педагогических условий обучения джазовому танцу в вузе.

Источниковую базу для разработки содержания учебных занятий по изучению истории, теории и практики джазового танца составили труды Л.Д. Ивлевой, В.Ю. Никитина [2; 3], зарубежных исследователей Б. Феликсдала, Х. Гюнтера, Г. Джордано [4 – 6]. Перевод иностранных источников позволил авторам написать первые методические разработки для обеспечения данной учебной дисциплины, которая на этапе эксперимента вводилась факультативно в учебный процесс [7 – 9].

Таблица 1

Необходимые для целей обучения учебно-методические материалы по хореографической дисциплине

Виды учебно-методических материалов	Целевая направленность
Учебная программа	Назначение дисциплины, цели и задачи, содержание обучения, распределение часов по этапам обучения, компетенции, которые нужно освоить в процессе изучения дисциплины
Методические указания по изучению курса	Система требований к освоению программы, рекомендаций и условий успешного усвоения учебной программы с учетом основополагающих педагогических идей и положений
Система научно-методических средств обучения	Обобщение и фиксирование фундамента системных знаний по джазовому танцу
Указания по организации и проведению различных видов практических, лабораторных занятий самостоятельной подготовки студентов	Обобщение, систематизация и методика организации различных типов уроков и занятий по джазовому танцу в вузе
Примеры учебных практических занятий, зафиксированные с помощью принятой в хореографической педагогике записи танца	Наработка учебно-методического опыта по изучению форм движений джазового танца
Методические рекомендации по выполнению курсового и дипломного проекта по базовой учебной дисциплине	Разработка и представление тематики проекта, алгоритма поиска информации, критериев эффективности в области изучения проблематики джазовой танцевальной культуры
Диагностические средства и тестовые задания по учебной дисциплине	Осознание уровня освоения учебной дисциплины с дальнейшей корректировкой полученных знаний в соответствии с квалификационными требованиями стандарта, профессиональными компетенциями

Таблица 2

Критерии оценки компетентности студентов-хореографов в рамках учебной дисциплины «Джазовый танец и методика его преподавания»

Уровень освоения дисциплины	Качественные характеристики	Степень проявления (в баллах)
Оптимальный (неосознанная компетентность)	Глубоко знает и понимает художественно-образовательные возможности джазовой танцевальной культуры, историю развития, этапы становления, легко ориентируется в стилях и школах. Оригинально моделирует учебные и сценические джазовые композиции и комбинации танца. В высшей степени развита импровизация танца и позитивное отношение к жанру. Высокая продуктивность в профессиональном опыте преподавания джазового танца (программа, разработки, учебные пособия, репертуар, статьи и пр.). Очень высокая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности	9 – 10
Допустимый (осознанная компетентность)	В основном знает и понимает эстетические и стилистические признаки джазовой танцевальной культуры, исторические этапы развития и становления стиля «джаз». Часто оригинально сочиняет учебные и концертно-сценические композиции и комбинации танца. В основном развита импровизация танца и позитивное отношение к жанру. В основном высокая продуктивность в профессиональном опыте преподавания джазового танца (программа, разработки, учебные пособия, репертуар, статьи и пр.). В основном высокая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности	6 – 8
Критический (осознанная некомпетентность)	Поверхностно знает и понимает художественно-образовательные возможности джазовой танцевальной культуры, историю развития, этапы становления, поверхностно ориентируется в стилях и школах. Редко оригинально моделирует учебные и сценические джазовые композиции и комбинации танца. Слабо развита импровизация танца и позитивное отношение к жанру. Слабая продуктивность в профессиональном опыте преподавания джазового танца (программа, разработки, учебные пособия, репертуар, статьи и пр.). Слабая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности	4 – 5
Недопустимый (неосознанная некомпетентность)	Не знает и не понимает художественно-образовательные возможности джазовой танцевальной культуры, историю развития, этапы становления, поверхностно ориентируется в стилях и школах. Не моделирует учебные и сценические джазовые композиции и комбинации танца. Не развита импровизация танца и позитивное отношение к жанру. Отсутствует элементарная продуктивность в профессиональном опыте преподавания джазового танца (программа, разработки, учебные пособия, репертуар, статьи и пр.). Нет внутренней мотивации к профессиональной деятельности	0 – 3

Новая разработка учебной программы «Джазовый танец и методика его преподавания» в вузе базируется на профессиональных стандартах и документах в области хореографического искусства, народного художественного творчества и региональных особенностях развития профессионального хореографического образования.

В ходе разработки учебной программы по изучению студентами джазовой танцевальной культуры перед исследователями стояли задачи генерации абсолютно нового для традиционного обучения исторического, теоретического и практического знания об особенностях, становлении и развитии джазового танца в хореографическом образовательном пространстве.

Постановка и структурирование целей обучения в рамках учебной дисциплины является важным аспектом педагогической деятельности в смысле планирования результатов итога обучения, которые влияют на успешность в будущей профессиональной деятельности выпускника.

Построение педагогом дерева целей помогает понять логику достижения запланированных результатов обучения. Заданная иерархия педагогических целей в обязательном порядке опирается на мотивационную готовность студентов к обучению. Важным фактором успешного обучения является потребность и способность студентов в преодолении препятствующих факторов на пути совершенствования профессиональных компетенций в области изучения джазовой танцевальной культуры.

Стандартами предусмотрены общие положения, которые диктуют выбор тем и разделов учебной программы: место и роль джазового танца в хореографическом искусстве; этапы развития системы преподавания танца; освоение основных элементов и правила построения различных композиционных форм танца, особенности ведения практических уроков в различных любительских хореографических коллективах творческих объединений.

Педагогу-хореографу необходимо знать характерные черты джазовой хореографии для того, чтобы осознать и наработать манеру исполнения танцовщика. Выделим следующие особенности исполнительского мастерства: проекция чувственного характера при исполнении движений, умение производить мелкие, вибрирующие движения различных частей тела (головы, рук, ног, корпуса), демонстрация элементов импровизации в танце, проявление характера общей возбужденности в процессе исполнения, умение отбивать ритм хлопками, притопами, щелчками по бедрам, по другим предметам жестянкам, барабанам и пр.

С учетом вышесказанного была разработана базовая норма и критерии компетентности педагога-хореографа в области джазового танца.

Учебная программа курса рассчитана на 4 года обучения в вузе. Программой предусмотрен ряд требований в соответствии с этапами обучения. Она включает 3 модуля: теоретический (анализ преподавания учебного предмета в вузе с позиций научного знания и современных тенденций развития хореографического образования); предметно-практический (освоение специфического содержания учебного курса, изучение форм движений и лексики джазового танца); профессионально-педагогический (изучение условий развития творческих способностей студентов-хореографов на уроках джазового танца).

Несколько слов о том, как педагог организует практическое занятие по джазовому танцу, как в процессе самоподготовки выстраивает свои дальнейшие действия. Практическое занятие относится к формам аудиторной работы в вузе. На этих занятиях студенты изучают методику преподавания хореографической дисциплины. В вузе принята необходимая периодичность практических занятий по учебной дисциплине, которая сводится к двум парам в неделю. Одно занятие по времени продолжается два академических часа.

Логистика опорных действий по самоподготовке и организации занятий представлена следующей последовательностью:

– определение темы учебных занятий;
– формулирование цели и задач в соответствии с темой учебных занятий;
– установление структуры и выработка содержания занятия с учетом уровня развития танцевальных способностей студентов;
– предпочтение необходимого типа практического занятия для достижения учебных результатов;
– выбор специфических средств и методов обучения джазовому танцу;
– разработка фонда оценочных средств для определения достижений обучающихся;
– поддержание необходимой мотивации во время занятий;
– самоанализ после проведенного практического занятия с целью дальнейшего педагогического планирования.

Для разработки содержания занятий в опыте используются следующие информационные материалы семинарских видеоматериалов по изучению джазового танца в учреждениях образования и культурных центрах России, которые за многие годы собраны педагогами и хранятся в методическом кабинете кафедры хореографии Алтайского государственного института культуры в форме уроков, которые проводили преподаватели. Этот фактический материал был опубликован в монографии Г.В. Бурцевой (2006 г.).

Назовем ведущих педагогов джазового танца для ясности всей картины, воспользовавшись цитированием:

– «из Амстердама Б. Феликсдал (г. Москва, ГИТИС, 1988 г.);
– из Франции Ш. Брион и Э. Алан (г. Москва, ВНМЦ и Московский государственный институт культуры, 1991 г.);
– из Новосибирска Е. Ефимова (г. Новосибирск, Академгородок и Центр искусств Новосибирского государственного университета, 1994 г.);
– из Чикаго Э. Окампо, К. Флетчер, Д. Лерер, Д. Макджорж (г. Екатеринбург, Центр современной хореографии, 2000 г.);
– из Санкт-Петербурга Н. Каспарова (г. Новосибирск, Новосибирское государственное хореографическое училище, 2001 г.);
– из США М. Меттокс (г. Москва, школа современного танца «Вортекс», 2002 г.);
– из США Э. Труйтт (г. Новосибирск, Новосибирское хореографическое училище, 2003 г.);
– из Екатеринбурга Т. Брызгалова, А. Назаретян (г. Новосибирск, Новосибирское хореографическое училище, 2003 г.);
– из Москвы Э. Смирнова (г. Красноярск, Центр современной хореографии, 2004 г.);
– из Нью-Йорка М. Яцевич (г. Новосибирск, Новосибирское государственное хореографическое училище, 2005 г.)» [7].

Предметно-практическое содержание курса расширяется за счет получения преподавателями информации на современном этапе в рамках мастер-классов на различных международных, всероссийских и региональных конкурсах хореографического творчества, участия их в программах образовательного центра «Академия современного танца DAR», проходящих в городе Санкт-Петербург в январе 2020 с педагогическим составом:

– из США Bradley Shelver (The official school of Alvin Ailey Dance Theater), технический класс из техник Lester Horton и Hose Limon;
– из Франции Geraldine Armstrong (Armstrong Jazz Ballet) является самым востребованным педагогом по изучению различных стилей джазового танца (афро, фристайл, блюз);
– из Университета Южной Колифорнии Saleemah E. Knight является ведущим педагогом Gloriya Kaufman School of Dance;
– из Нью-Йорка Billy Griffin педагог и хореограф по направлению Theater Jazz в Broadway Dance Center.

Результатом использования вышеназванных организационно-педагогических условий обучения джазовому танцу в вузе стала оптимизация и модернизация традиционного учебного процесса. Разработана и успешно реализуется образовательная программа по профилю «Педагогика современного танца». В Алтайском регионе появились многочисленные хореографические коллективы, успешно работающие в области популяризации джазовой танцевальной культуры. Джазовый танец активно формирует особое культурное пространство и художественно-эстетические ценности хореографов-руководителей любительских и профессиональных танцевальных коллективов.

Таким образом, к важнейшим организационно-педагогическим условиям обучения джазовому танцу в вузе, которые благотворно влияют на оптимизацию учебного процесса, нами были отнесены:

– изучение потребностей хореографической практики в целесообразности джазовой танцевальной культуры для целей развития хореографического образования на современном этапе;
– интеграция в хореографическое образование данного вида танца с учетом основных положений стандарта по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство;
– развитие научно-методической системы обеспечения учебной дисциплины «Джазовый танец и методика его преподавания» в вузе;
– формирование предметно-конкретного уровня содержания учебной дисциплины на основе изучения форм джазовых движений в рамках различных видов профессиональных курсов, семинаров, мастер-классов ведущих зарубежных и отечественных преподавателей джазового танца;
– выработка логистики опорных действий по самоподготовке и организации занятий в рамках учебной дисциплины;
– расширение на региональном уровне информационно-методических проблем джазового танца, создание творческих площадок и объединений, обеспечивающих взаимодействий и координацию их деятельности с вузом как методическим центром системы хореографического образования в Алтайском крае;
– активная работа по популяризации джазового танцевального искусства в регионе.

На современном этапе развития хореографического образования джазовый танец прочно вошел в учебный процесс вуза, стал широко популярным видом любительского и профессионального танцевального искусства. Во всех своих художественных возможностях занял прочное место в культурном пространстве регионов России, в том числе и в Алтайском крае.

Библиографический список

1. Мезенцева О.И. *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук, Барнаул, 2014.
2. Ивлева Л.Д. *Джазовый танец*. Челябинск: ЧГИИК, 1996.

3. Никитин В.Ю. *Модерн-джаз танец: История. Методика. Практика*. Москва: Издательство «ГИТИС», 2000.
4. Феликсдал Б. *Современный джаз танец в Европе. Балет*. 1995; № 1-2: 62 – 64.
5. Alford M. *Jazz Dance logy*. Marietta, Georgia, 1991.
6. Gunter H. *Jazz dance*. Berlin, Henscelverlag, 1982.
7. Бурцева Г.В. *Технология профессионального обучения педагога-хореографа в контексте инновационной деятельности*. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2006.
8. Бурцева Г.В. *Стили и техника джаз танца*: учебное пособие для студентов хореографических отделений институтов искусств и культуры. Барнаул: Издательство АГИИК, 1998.
9. Бурцева Г.В. *Джаз танец. История. Теория. Практика*. Барнаул: АГИИК, 1994.

References

1. Mezenceva O.I. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagoga*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk, Barnaul, 2014.
2. Ivleva L.D. *Dzhazovyj tanec*. Chelyabinsk: ChGIIK, 1996.
3. Nikitin V.Yu. *Modern-dzhaz tanec: Istoriya. Metodika. Praktika*. Moskva: Izdatel'stvo «GITIS», 2000.
4. Feliksdal B. *Sovremennyj dzhaz tanec v Evrope. Balet*. 1995; № 1-2: 62 – 64.
5. Alford M. *Jazz Dance logy*. Marietta, Georgia, 1991.
6. Gunter H. *Jazz dance*. Berlin, Henscelverlag, 1982.
7. Burceva G.V. *Tehnologiya professional'nogo obucheniya pedagoga-horeografa v kontekste innovacionnoj deyatel'nosti*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2006.
8. Burceva G.V. *Stili i tehnika dzhaz tanca*: uchebnoe posobie dlya studentov horeograficheskih otdelenij institutov iskusstv i kul'tury. Barnaul: Izdatel'stvo AGIIK, 1998.
9. Burceva G.V. *Dzhaz tanec. Istoriya. Teoriya. Praktika*. Barnaul: AGIIK, 1994.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-199-201

Dominova T.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: t-nedzumi@rambler.ru*
Rashidova D.T.*, senior teacher, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gemma@mail.ru*

QUEST-EXCURSION AS A MODERN FORM OF ORGANIZATION OF ACQUAINTANCE WITH HISTORICAL AND CULTURAL SPACE OF THE CITY WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREING LANGUAGE. The article highlights the modern approach to acquaintance with linguistic and linguistic local information when teaching Russian as a foreign language. The authors consider the quest as an interactive form of education that considers the current trends in Russian education. The article describes a modern form of organizing acquaintance with the historical and cultural space of the city – a quest tour, gives a definition of the concept and its main characteristics. The article contains an example of an excursion quest about the Hermitage museum for foreign students studying Russian at the stage of pre-university preparation. The authors conclude that the quest excursion is a promising and optimal way to get acquainted with the authentic language environment, which contributes to the formation of the communicative competence of foreign students.

Key words: **Russian as a foreign language, quest, quest-excursions (quest-tour), authentic language environment, linguistic and local linguistic information, communicative competence.**

Т.Н. Доминова*, канд. пед. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: t-nedzumi@rambler.ru*
Д.Т. Рашидова*, ст. преп., Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: gemma@mail.ru*

КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗНАКОМСТВА С ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ГОРОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена современному подходу к знакомству с лингвострановедческой и лингвокраеведческой информацией при обучении русскому языку как иностранному. Авторы рассматривают квест как интерактивную форму обучения, которая учитывает современные тенденции российского образования. В статье описывается такая форма организации знакомства с историко-культурным пространством города, как квест-экскурсия, даны определение понятия и его основные характеристики. Статья содержит пример квеста-экскурсии по Эрмитажу для иностранных студентов, изучающих русский язык на этапе предвузовской подготовки. Авторы делают вывод о том, что квест-экскурсия является перспективным и оптимальным способом знакомства с аутентичной языковой средой, который помогает формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, квест, квест-экскурсия, аутентичная языковая среда, лингвострановедческая и лингвокраеведческая информация, коммуникативная компетенция.**

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного одной из приоритетных задач выступает формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. Многие методисты отмечают, что при получении иностранцами высшего образования в России русский язык выступает не только средством обучения, но и способом ознакомления с лингвострановедческой и лингвокраеведческой информацией. Оказываясь в аутентичной языковой среде, иностранные студенты тесно взаимодействуют с пространством города, в котором они проживают, знакомятся с русской культурой и традициями, контактируют с местными жителями. Данные факторы оказывают влияние на формирование образа страны, мотивируют к изучению русского языка, укрепляют познавательный интерес к языку и культуре России. В диссертационном исследовании Т.Н. Доминовой [1] доказывается необходимость учета историко-культурного пространства города при формировании речевых навыков и учений и предлагается система работы с лингвокраеведческой информацией в ходе преподавания русского языка иностранцам. В настоящее время исследователями ведется активный поиск новых форм и технологий знакомства с лингвокраеведческим материалом, которые бы учитывали современные тенденции российского образования, а также трудности, возникающие у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. Во-первых, специалисты считают, что для современного образования характерны интенсификация и индивидуализация процесса обучения, увеличение доли самостоятельности студентов. Во-вторых, в методике большое внимание уделяется интерактивным технологиям, в рамках которых все участники педагогического процесса взаимодействуют друг с другом и участвуют в процессе познания, преподаватель становится тьютором, который направляет студентов на самостоятельный поиск и обработку информации, решение проблемных ситуаций. Методисты описывают ряд трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при обучении русскому языку: недостаточное количество речевой практики, большой объем учебного материала (лексического и грамматического), сокращение количества учебных часов, слабая индивидуализация и дифференциация обучения. Так, в методике преподавания русского языка как иностранного возникала необходимость повышения эффективности учебной деятельности и оптимизации процесса формирования коммуникативной компетенции обучаемых. По нашему мнению, эффективной формой обучения, учитывающей обозначенные выше тенденции российского образования и учебные трудности иностранных студентов, могут быть квесты.

Образовательные квесты становятся популярными в последнее время не только при организации аудиторной работы, но и во время внеаудиторной

деятельности учащихся. Методисты отмечают, что данная форма увеличивает скорость и качество усвоения учебного материала, способствует индивидуализации процесса обучения, активизирует самостоятельную деятельность объектов образования. Понятие «квест» пришло из английского языка (по-английски «quest» – «искать, поиск») и означает реальные или виртуальные игры с целью поиска решения поставленных задач. Впервые квесты в образование ввели педагоги Берни Додж и Том Марч в 1995 году, понимая под ними ролевые игры с решением проблемных заданий, использованием разнообразных информационных ресурсов, в том числе Интернета. От традиционных дидактических игр квесты отличают проблемный характер заданий и применение различных источников информации. Одной из форм образовательных квестов являются квесты-экскурсии, которые решают педагогические задачи, например с помощью историко-культурного пространства города или музея. Специфика применения квестов-экскурсий в области туристического бизнеса описана в большом количестве работ [2; 3; 4]. О.В. Ивлева, В.С. Толюпа предлагают разработку квеста-экскурсии по Калининграду [5]. Однако исследований, посвященных использованию квестовых технологий при обучении иностранцев русскому языку, немного [6; 7]. Следовательно, мы видим, что работы ученых и методистов показывают высокую степень актуальности использования квестововых технологий в современной действительности, однако наблюдается недостаточная разработанность данной тематики в области методики преподавания русского языка как иностранного. Целью данной статьи является рассмотрение понятия «квест-экскурсия», его основных характеристик, а также приемов формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся с помощью квестовых технологий. Кроме того, в статье предложен образец квеста-экскурсии по Эрмитажу, ориентированный на иностранных учащихся программы предвузовской подготовки.

Само понятие «квест-экскурсия» говорит о сочетании в нем признаков квеста и экскурсии, развлекательного и познавательного процесса. Данное понятие определяется Н.Д. Алексеевой и Н.В. Рябовой следующим образом: «Квест-экскурсия – это услуга по организации посещения специально подобранных объектов экскурсионного показа индивидуальными туристами (экскурсантами) или туристскими группами, заключающаяся в ознакомлении и изучении указанных объектов посредством наблюдения, общения с другими субъектами и решения логических задач под руководством квалифицированного специалиста-экскурсовода, продолжительностью менее 24 часов без ночевки» [2, с. 15]. Анализ исследований позволил выделить существенные характеристики экскурсионного квеста: ограниченная протяженность по времени, наличие группы участников, тщательная разработка маршрута и подготовка квестовых заданий организаторами, зависимость наполнения экскурсии от сюжета квеста, знакомство с экскурсионными объектами, ведущая роль наглядности и зрительных впечатлений, наличие проблемных заданий, ресурсом выполнения квеста является пространство города или музея, решение заданий осуществляется при помощи взаимодействия с объектами экскурсии, успех в прохождении квеста зависит от коллективной работы членов команды, наличие конечной цели квеста, достижение которой возможно при решении заданий квеста. Квесты-экскурсии обладают информационной, развлекательной и командообразующей функциями. А.С. Меркурьева описывает трехчастную структуру квеста-экскурсии: введение (выдача раздаточного материала и знакомство с легендой), поиск – основная часть квеста, включающая выполнение заданий и знакомство с городским или музейным пространством (формируются умения сравнения, анализа и классификации полученной информации); финал (подведение итогов квеста, подсчет баллов и обсуждение результатов) [4].

Сложная характеристика и структура квеста-экскурсии определила трудоемкость разработки экскурсионного квеста для преподавателей в учебных целях, что объясняет недостаточное количество работ, посвященных данной проблематики в методике преподавания русского языка иностранцам.

В условиях изучения русского языка в аутентичной языковой среде иностранные студенты знакомятся с историко-культурным пространством города как в аудиториях (чтение учебных текстов, просмотр фильмов), так и во время внеаудиторной деятельности: обзорная экскурсия по городу, а также посещение главных достопримечательностей города. На наш взгляд, квест-экскурсия является современной и эффективной формой ознакомления с лингвокраеведческой информацией и формирования речевых навыков и умений.

В качестве примера приведем образец квеста-экскурсии «Загадки Эрмитажа», адресованного иностранным учащимся, которые изучают русский язык на программах довузовской подготовки. Данный квест-экскурсия имеет несколько целей: а) ***образовательная*** – знакомство с лингвокраеведческой информацией об Эрмитаже, императорской семье и русской истории; формирование навыков восприятия лингвокраеведческой информации на слух; развитие навыков и умений искать нужную информацию в пространстве музея, при необходимости используя ресурсы Интернета; совершенствование речевых навыков и умений при общении с участниками квеста, а также с сотрудниками музея; б) ***развивающая*** – развитие интереса к русской культуре и истории; мотивация к овладению русским языком; формирование навыков исследовательской и познавательной деятельности.

Продолжительность квеста-экскурсии занимает полтора – два часа (15 заданий). Квест построен по линейному принципу: выполняя задания последовательно, студенты перемещаются по залам Эрмитажа в соответствии с картой, пока не достигнут финальной точки маршрута (Павильонный зал). Квест включает 14 контрольных точек, на которых участникам предлагается послушать информацию об объектах экскурсии и выполнить задания. При выполнении задания приоритетным является обращение к пространству музея и общение с сотрудниками Эрмитажа, обсуждение путей решения заданий с членами команды, а также возможен поиск информации в Интернете. При прохождении каждой точки маршрута команда получает кусочек фотопазла, собрав который студенты попадут в финальную точку и познакомятся с одним из самых известных экспонатов музея (Часы-павлин). Перед началом квеста команда получает карту Эрмитажа, на которой отмечены все объекты квеста. Перечислим объекты экскурсионного маршрута и задания.

I. **Зимний дворец – резиденция русских императоров**:

1) Иорданская лестница Зимнего дворца. Архитектор Растрелли. (*Иорданская лестница построена в стиле барокко архитектором Растрелли. Посмотрите на лестницу и опишите её. Что вы можете рассказать о стиле барокко?*);

2) Романовская галерея. Русские императоры. (*Почему галерея портретов русской императорской семьи называется Романовской? Прочитайте имена русских императоров и императриц на портретах, имена каких императоров вы уже слышали? Расскажите, что вы о них знаете*);

3) Петровский зал. Петр Первый – первый русский император. (*Посмотрите на Петровский зал. Какие символы императоров вы видите? Чей портрет висит в зале? Что вы знаете об этом человеке?*);

4) Гербовый зал. (*Посмотрите на люстры на потолке Гербового зала. Что их украшает? Как вы думаете, что обозначают эти символы?*);

5) Военная галерея 1812 года. Война с Наполеоном. (*Что вы можете увидеть в военной галерее 1812 года? Вы знаете, что означает 1812 год в истории России? Расскажите об этом событии*);

6) Большой Тронный зал. (*Почему этот зал называется Тронным? Что вы видите над троном на стене? Вы знаете, кто это и что он обозначает?*);

7) Парадные залы императорской семьи: Белый зал, Золотая гостиная, Малиновая гостиная, Будуар, Синяя спальня. (*Опишите парадные залы императорской семьи. Что вы видите в них? Что делали члены императорской семьи в этих залах?*);

8) Библиотека Николая Второго. Последний русский император. Революции 1917 года. (*Чей бюст вы видите в библиотеке? Расскажите, что вы знаете об этом человеке. Как умер этот человек и его семья? Почему?*);

9) Малахитовая гостиная (*Вы знаете, что такое малахит? Какого он цвета? Какие предметы из малахита находятся в гостиной?*);

II. **Музей Эрмитаж – сокровища мировой культуры:**

1) Зал Леонардо да Винчи. (*Сколько картин Леонардо да Винчи находится в Эрмитаже? Как называются эти картины и что на них изображено? Что вы знаете о Леонардо да Винчи?*);

2) Лоджии Рафаэля. (*Почему этот зал называют «Библией Рафаэля»? Опишите, что изображено на потолке? Где находится оригинал Лоджий Рафаэля?*);

3) Зал Рафаэля и Зал Фресок Рафаэля: Рафаэль и Микеланджело. (*Сколько картин Рафаэля находится в зале? Опишите их. Сколько скульптур Микеланджело находится в Эрмитаже?*);

4) Рыцарский зал. (*Что вы можете увидеть в Рыцарском зале? Почему он так называется?*);

5) Зал Рембрандта. (*Найдите картину Рембрандта «Возвращение блудного сына» и расскажите историю, которую изобразил художник на картине*).

Финиш – Павильонный зал. *(Соберите пазл и посмотрите, какое сокровище Эрмитажа вы видите? Рассмотрите в Павильоном зале этот экспонат и объясните, что это и как работает?*). В качестве итогового домашнего задания может быть предложено написать письмо другу, в котором нужно рассказать об Эрмитаже, используя полученную на экскурсии информацию.

Таким образом, квест-экскурсия познакомит иностранных студентов с лингвострановедческой информацией об Эрмитаже, а также будет способствовать совершенствованию навыков аудирования, чтения, говорения и письма и формированию коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, использование квестовых технологий в ходе обучения русскому языку как иностранному имеет большие перспективы. Дальнейшее развитие описанной проблематики возможно в описании теоретических и методических вопросов создания квестов-экскурсий, направленных на обучение иностранных студентов, владеющих русским языком на разных уровнях. Квест-экскурсия является эффективной и оптимальной формой организации знакомства с историко-культурным пространством города, поскольку способствует усвоению нового языкового и культурного материала, формированию и совершенствованию речевых навыков и умений, ускорению адаптации иностранных студентов к аутентичной языковой среде.

Библиографический список

1. Доминова Т.Н. *Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
2. Алексеева Н.Д., Рябова Е.В. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1 (20): 14 – 17.
3. Байгулова Н.В., Рудницкий Ю.А. Квест как современная интерактивная экскурсионно-образовательная форма знакомства с городом. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. 2018; Выпуск 60, Ч. 4: 40 – 43.
4. Меркурьева А.С. Квест как форма культурно-образовательной деятельности музея. *Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры.* 2017; № 2 (8): 99 – 101.
5. Ивлева О.В., Толюпа В.С. Разработка квест-тура по острову Иманнуила Канта в городе Калининграде. *Проблемы, опыт и перспективы развития туризма, сервиса и социокультурной деятельности в России и за рубежом: материалы V Международно-практической интернет-конференции*. Чита: Забайкальский государственный университет, 2015: 168 – 173.
6. Власова Н.А. Образовательный квест как форма организации занятия при обучении русскому языку как иностранному (из опыта проведения). *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики.* 2018; № 3 (30): 23 – 26.
7. Владимирова С.С., Иванова А.П. Музейный квест как инструмент формирования фоновых знаний иностранных студентов. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* 201; № 194: 184 – 192.

References

1. Dominova T.N. *Formirovanie lingvokraevedcheskoj kompetencii na materiale istoriko-kul'turnogo prostranstva Sankt-Peterburga u inostrannyh studentov v processe predvuzovskoj podgotovki.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Alekseeva N.D., Ryabova E.V. Kvest-`ekskursiya kak innovacionnaya forma `ekskursionnoj deyatel'nosti. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1 (20): 14 – 17.
3. Bajgulova N.V., Rudnickij Yu.A. Kvest kak sovremennaya interaktivnaya `ekskursionno-obrazovatel'naya forma znakomstva s gorodom. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; Vypusk 60, Ch. 4: 40 – 43.
4. Merkur'eva A.S. Kvest kak forma kul'turno-obrazovatel'noj deyatel'nosti muzeya. *Molodezhnyj vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2017; № 2 (8): 99 – 101.
5. Ivleva O.V., Tolyupa V.S. Razrabotka kvest-tura po ostrovu Imannuila Kanta v gorode Kaliningrade. *Problemy, opyt i perspektivy razvitiya turizma, servisa i sociokul'turnoj deyatel'nosti v Rossii i za rubezhom: materialy V Mezhdunarodno-prakticheskoj internet-konferencii*. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2015: 168 – 173.
6. Vlasova N.A. Obrazovatel'nyj kvest kak forma organizacii zanyatiya pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (iz opyta provedeniya). *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki.* 2018; № 3 (30): 23 – 26.
7. Vladimirova S.S., Ivanova A.P. Muzejnyj kvest kak instrument formirovaniya fonovyh znanij inostrannyh studentov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena.* 201; № 194: 184 – 192.

Статья поступила в редакцию 05.02.21

УДК 378.146 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-201-204

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*

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*

CONTROL AS A KEY FUNCTION IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING AT A UNIVERSITY. The article dwells upon the problem of monitoring the university students' progress. It focuses on the procedures for testing learning outcomes that best meet modern training requirements. There is a need for a widespread introduction of automated assessment to monitor the student's knowledge and skills within the framework of distance learning. The use of the Urait Educational Platform gives its systemic character, which makes it possible to use it both for assessing the course of absorbing the discipline and for correcting the process of individual didactic units. Identifying the means of organizing mid-term assessment and final control of competencies in an online format (synchronous and asynchronous) using the "Urait.Exam" service, gives the opportunity to optimize the development control process of competencies by the students.

*Key words***: control, computer testing systems, online form, educational platform "Urait".**

Е.Л. Малютина, *канд. пед. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: ole_lykoe@mail.ru*

Н.А. Ларина*, д-р филол. наук, проф., Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*

КОНТРОЛЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ ФУНКЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме контроля успеваемости обучающихся в вузе. Авторы акцентируют внимание на объективности оценки результатов обучения как одном из важнейших качеств метода тестирования обучающихся, максимально отвечающем современным требованиям к организации обучения. В статье подчеркивается необходимость широкого внедрения автоматизированных систем контроля знаний и умений обучающихся в образовательный процесс в контексте реализации вузом программ обучения студентов в дистанционной форме. Раскрывая возможности образовательной платформы «Юрайт», авторы убедительно демонстрируют их системный и взаимодополняющий характер, позволяющий использовать их и для оценки хода освоения дисциплины, и для коррекции процесса усвоения отдельных дидактических единиц. Выявляя средства организации промежуточной аттестации и итогового контроля компетенций в онлайн-формате (синхронном и асинхронном) с помощью сервиса «Юрайт.Экзамены», авторы детально рассматривают инструментарий сервиса, позволяющий оптимизировать процесс контроля освоения компетенций студентами вуза.

Ключевые слова: **контроль; компьютерные системы тестирования; онлайн-формат; Образовательная платформа «Юрайт».**

Тезис о важности контроля успеваемости обучающихся и необходимости правильной его организации является одним из основополагающих в современной педагогической науке. Известные педагоги совершенно справедливо связывают контроль эффективности усвоения материала с уровнем качества получаемого обучающимися образования [1; 2; 3].

Среди мер по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российский Федерации был перевод образовательных учреждений высшего профессионального образования на дистанционный формат работы. Данный переход потребовал новых организационных, методических и технических подходов для успешной цифровой трансформации учебного процесса в целом, включая процедуры текущего и итогового оценивания знаний, умений и навыков студентов.

Нет сомнений в том, что дистанционное обучение не может заменить живого человеческого общения, обмена энергетикой, прямого контакта и наставничества. «При использовании информационных технологий образовательная коммуникация реализуется с помощью электронных информационных средств, технических каналов. Поэтому многие аспекты непосредственного общения субъектов остаются за рамками взаимодействия, поскольку затруднена передача эмоциональных состояний, обмен чувствами, размышлениями субъектов, поиск ответов на сложные вопросы; возникают проблемы формирования межличностных отношений. Вместе с тем следует понимать, что общение по техническим каналам – это новый профессиональный инструмент педагогов, который необходимо осваивать, осознавая его достоинства и недостатки, чтобы научиться эффективно и грамотно его использовать» [4].

Однако нельзя не согласиться с Сергеем Рощиным, проректором Высшей школы экономики, что «мы можем организовать дистант так, чтобы этот контакт был максимален» [5].

И если студентов естественнонаучных направлений эффективно подготовить к профессиональной деятельности без практической работы в лабораториях, к сожалению, не представляется возможным, то для бакалавров гуманитарных и социальных наук освоение профессиональных компетенций в условиях дистанционного обучения видится не только возможной, но и вполне достойной альтернативой обучению в вузовских аудиториях.

Переход в 2020 году к дистанционному обучению в условиях пандемии коронавируса заставил профессиональное сообщество по-новому взглянуть на проблему контроля в новых исторических условиях.

О.А. Мокеева и С.А. Мокеева в работе «Контроль знаний и умений студентов» отмечали, что в «высшем учебном заведении … необходимо найти методы и средства повышения мотивации обучения…», одним из которых, по мнению авторов, является «совершенствование системы контроля знаний и умений студентов» [6].

В своей работе «Повышение качества подготовки государственных и муниципальных служащих с использованием информационно-коммуникационных технологий» 2010 г. мы уже отмечали, что «тестирование – более объективный метод, исключающий субъективные (часто ошибочные) оценочные суждения и выводы преподавателя, основанные на недостаточном изучении уровня подготовки студентов или предвзятом отношении к некоторым из них» [7].

Однако объективность тестирования далеко – не единственное достоинство такого метода контроля.

Тестирование как метод контроля учебных достижений обучающихся исключительно органично сочетается с автоматизированной формой реализации. Большое количество компьютерных систем тестирования, автоматизированные варианты тестов и возможности сети Интернет обеспечивают проведение компьютерного тестирования, сбор и анализ результатов, выставление оценки по указанной в тесте шкале (презентацию тестовых заданий и обработку результатов тестирования).

Так, на данный момент на образовательной платформе «Юрайт» собрана коллекция из более чем 1800 учебных курсов с тестами, обеспечивающими проведение входного, текущего и итогового контроля успеваемости с применением современных информационных технологий. На данном образовательном ресурсе содержатся уже готовые и прошедшие проверку тестовые задания, что значительно облегчает задачу преподавателя по подготовке к проведению контроля освоения компетенций студентами. Кроме того, тесты привязаны к конкретному учебному курсу (учебному пособию), что позволяет использовать их не только для оценки хода освоения дисциплин, но и для коррекции процесса усвоения отдельных дидактических единиц.

Существенную помощь в организации и проведении промежуточной аттестации в онлайн-формате студентов-бакалавров экономического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (далее – ГСГУ) оказал новый сервис образовательной платформы «Юрайт» – «Юрайт. Экзамены». Данный сервис позволяет организовать итоговый контроль компетенций с помощью более чем 10 видов тестовых вопросов и заданий, требующих развернутого ответа [7]. Сервис «Юрайт.Экзамены» доступен для зарегистрированных пользователей, имеющих действующую подписку на полный доступ к учебным курсам и сервисам платформы «Юрайт». Для преподавателей и студентов ГСГУ такой доступ на протяжении уже нескольких лет предоставляется в рамках вузовской корпоративной подписки на образовательную платформу «Юрайт».

Проведение промежуточной аттестация в онлайн-формате с помощью сервиса «Юрайт.Экзамены» (далее – экзамена) требует использования инструмента, позволяющего осуществлять взаимодействие преподавателя со студентами. Таким инструментом на платформе «Юрайт» являются студенческие группы, создание которых возможно из личного кабинета преподавателя (рис. 1).

Следующим шагом подготовки экзамена на образовательной платформе «Юрайт» является его назначение. Назначить экзамен можно из личного кабинета преподавателя, из каталога учебных курсов либо из карточки или рабочей программы курса, имеющего отметку о наличии экзамена. При назначении экзамена преподавателю предоставляется возможность указать период времени, в течение которого студентам будет доступно его прохождение (указать точные даты и время начала и окончания), а также задать общее время прохождения экзамена, по истечении которого результаты аттестации будут автоматически отправлены на электронную почту студента и отражены в цифровой экзаменационной (зачетной) ведомости, даже если были выполнены не все задания (рис. 2).

Достоинством сервиса «Юрайт.Экзамены» является возможность выбора исполнителей при назначении экзамена. В качестве исполнителей может выступать как вся группа, так и отдельные студенты, например, в случае необходимости проведения повторной промежуточной аттестации. После назначения экзамена каждому студенту, который указан в качестве исполнителя, на электронную почту автоматически отправляется уведомление о назначении экзамена, а за день и за час до начала экзамена приходит напоминание о его сдаче.

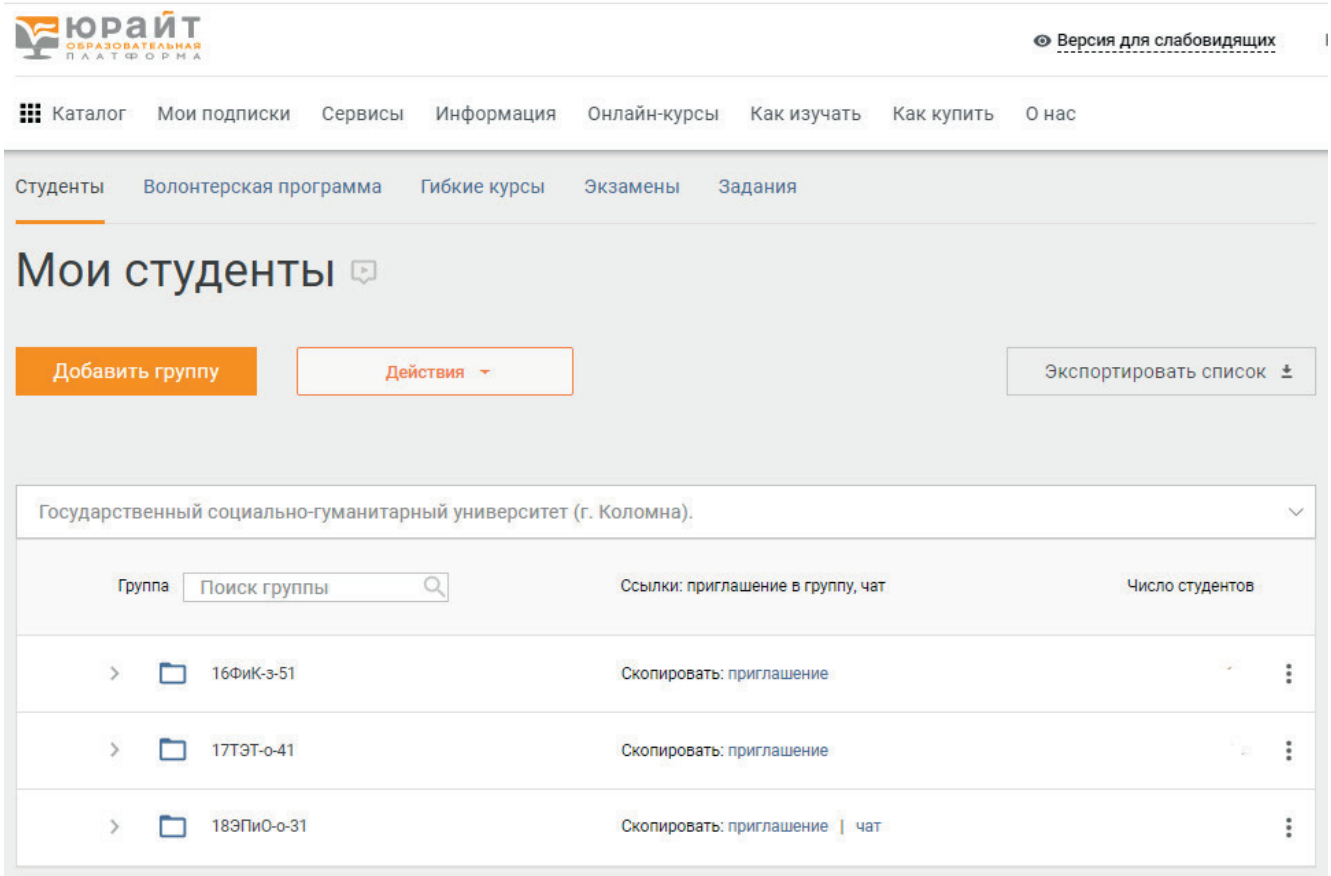


Рис. 1. Подраздел «Мои студенты» образовательной платформы «Юрайт»

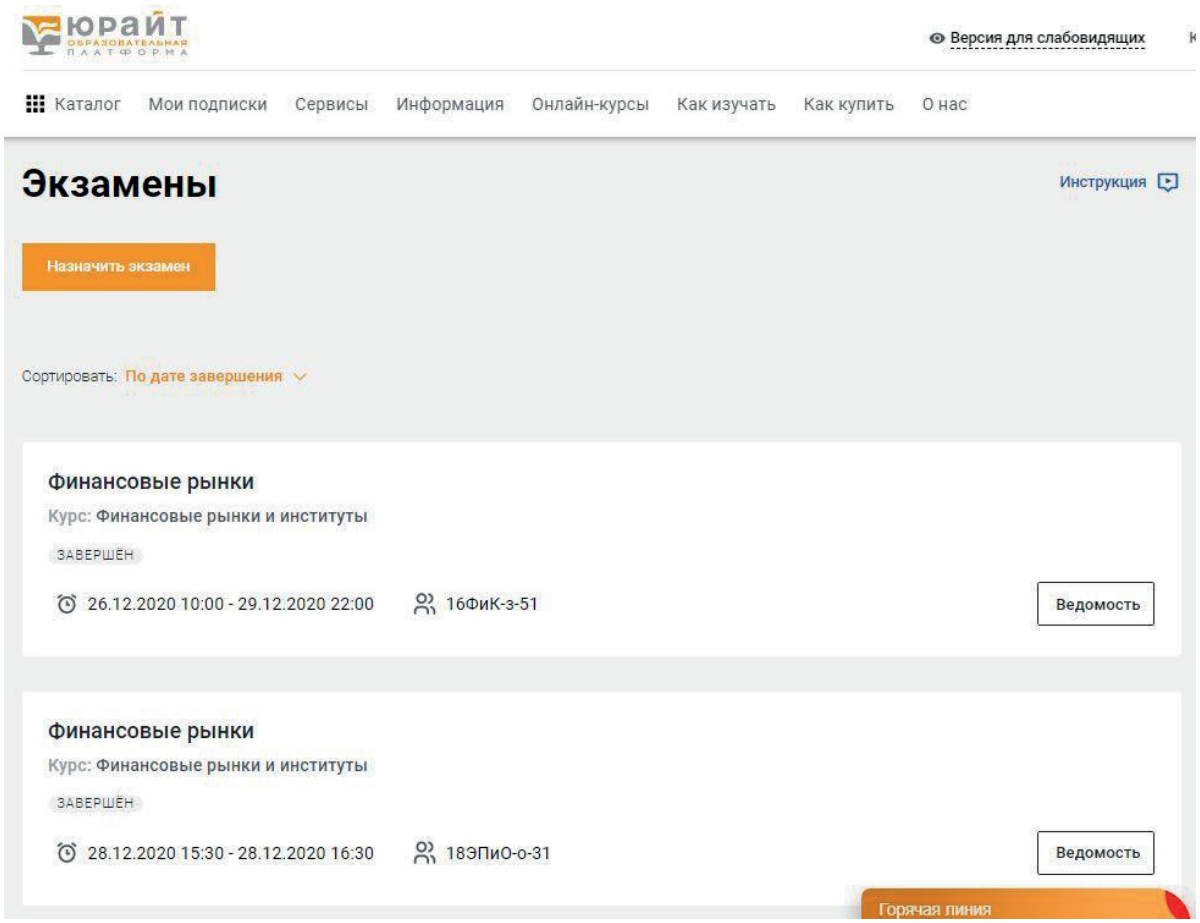


Рис. 2. Подраздел «Экзамены» образовательной платформы «Юрайт»

Сам экзамен может включать в себя экзаменационный тест и вопросы с развернутым ответом. Для экзаменационного теста преподаватель может задать количество вопросов в экзамене. Для каждого студента заданное количество вопросов будет случайно выбираться из всех тестовых вопросов курса, кроме того, в каждом варианте экзамена вопросы будут случайным образом перемешиваться. При использовании в рамках промежуточной аттестации вопросов с развернутым ответом у преподавателя есть возможность указать темы, вопросы по которым должны быть включены в экзамен, установить количество вопросов на одного студента и задать критерии их оценки. Так же, как и в случае с тестовыми вопросами, задания с развернутым ответом для каждого студента подбираются случайным образом. При ответе на них студент может давать развернутые ответы в виде текста, а также прикреплять к ответу файлы.

При использовании сервиса «Юрайт.Экзамены» появляется возможность проведения экзамена как в синхронном, так и в асинхронном формате. За ходом экзамена преподаватель может следить в своем личном кабинете на платформе «Юрайт» в подразделе «Экзамены». В данном подразделе в режиме реального времени отображается текущий статус экзамена, количество работ, ожидающих проверки, а также ссылка для перехода к цифровой экзаменационной (зачетной) ведомости, в которой отражается сводная информация по всем участникам экзамена. Тестовые задания проверяются автоматически, в то время как вопросы с развернутым ответом требуют проверки. Заполненные ведомости после окончания экзамена можно скачать в виде файлов Word или Excel.

Опираясь на опыт использования сервиса «Юрайт.Экзамены» для проведения промежуточной аттестации студентов-бакалавров по направлению подготовки «Экономика» в дистанционном формате, можно констатировать, что наличие готовых тестов, несомненно, способствует более оперативному и качественному проведению онлайн-зачетов и экзаменов. Вместе с тем данное обстоятельство может стать ограничивающим фактором, если среди имеющихся на платформе учебных курсов не окажется подходящих для организации аттестации. В этом случае может помочь создание на платформе «Юрайт» гибких курсов, позволяющих преподавателю комбинировать материалы (отдельные главы, параграфы и разделы других курсов и учебников) образовательной платформы «Юрайт» и различных внешних источников в единый уникальный инструмент для обучения студентов [8].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в настоящее время для проведения контроля успеваемости студентов в онлайн-формате можно использовать не только образовательную платформу «Юрайт», развернутую на базе одноименной электронной библиотеки и интернет-магазина научной и учебной литературы для всех уровней профессионального образования, но и различные ресурсы, включая системы управления обучением (LMS) (например, Moodle, Canvas, Google Classroom, MS Teams и др.,) а также специализированные сервисы для создания веб-форм (например, Google Forms «Яндекс.Формы»).

Библиографический список

1. *Управление качеством образования современной школы (методические материалы)*. Автор-составитель В.Ф. Покасов. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. Available at: http://stavminobr.ru/uploads/files
2. Дубровских Н.Г. *Контроль знаний студента как основной элемент оценки качества образования.* Available at: http://www.vsevshk.ru/public/users/958/doc/121120162218_16.pdf
3. Жаркова Л.И., Картушина Н.В. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2017; Т. 5, № 2. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf.
4. Ларина Н.А. Формирование информационной культуры студента в контексте становления гражданского общества. *Ресурсы гражданского образования. Учебно-методический комплекс*: сборник статей, программы, литература. Редактор-составитель Б.В. Царьков. Москва, 2015: 133 – 136.
5. Рощин С. Дистант в вузе: как не потерять в качестве. *Российская газета*. 2020; 28 декабря. Available at: https://rg.ru/2020/12/28/distant-v-vuze-kak-ne-poteriat-v-kachestve.html
6. Мокеева О.А., Мокеева С.А. Контроль знаний и умений студентов. *Таврический научный обозреватель*. 2016; № 4 (9): 188 – 197. Available at: http://tavr.science/stat/2016/04/TNO-9.pdf
7. Малютина Е.Л. Повышение качества подготовки государственных и муниципальных служащих с использованием информационно-коммуникационных технологий. *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе:* сборник научных трудов. Воронеж, 2010; Выпуск 11: 290-296.
8. Юрайт.Экзамены. *Образовательная платформа «Юрайт»*. Available at: https://urait.ru/info/exam

References

1. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya sovremennoj shkoly (metodicheskie materialy)*. Avtor-sostavitel' V.F. Pokasov. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2012. Available at: http://stavminobr.ru/uploads/files
2. Dubrovskih N.G. *Kontrol' znanij studenta kak osnovnoj `element ocenki kachestva obrazovaniya.* Available at: http://www.vsevshk.ru/public/users/958/doc/121120162218_16.pdf
3. Zharkova L.I., Kartushina N.V. Testirovanie kak metod kontrolya znanij pri obuchenii inostrannym yazykam. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2017; T. 5, № 2. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf.
4. Larina N.A. Formirovanie informacionnoj kul'tury studenta v kontekste stanovleniya grazhdanskogo obschestva. *Resursy grazhdanskogo obrazovaniya. Uchebno-metodicheskij kompleks:* sbornik statej, programmy, literatura. Redaktor-sostavitel' B.V. Car'kov. Moskva, 2015: 133 – 136.
5. Roschin S. Distant v vuze: kak ne poteryat' v kachestve. *Rossijskaya gazeta*. 2020; 28 dekabrya. Available at: https://rg.ru/2020/12/28/distant-v-vuze-kak-ne-poteriat-v-kachestve.html
6. Mokeeva O.A., Mokeeva S.A. Kontrol' znanij i umenij studentov. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2016; № 4 (9): 188 – 197. Available at: http://tavr.science/stat/2016/04/TNO-9.pdf
7. Malyutina E.L. Povyshenie kachestva podgotovki gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhaschih s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v vuze i shkole:* sbornik nauchnyh trudov. Voronezh, 2010; Vypusk 11: 290-296.
8. Yurajt.`Ekzameny. *Obrazovatel'naya platforma «Yurajt»*. Available at: https://urait.ru/info/exam

Статья поступила в редакцию 05.02.21

УДК 379.81

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-204-206

Oleshkevich K.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: Oleshkevich-k@yandex.ru*

Chumakova E.N., *MA student, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: k9263758562@yandex.ru*

THE PHENOMENON OF TEXT ROLE-PLAYING GAMES AND THEIR IMPLEMENTATION IN CULTURAL INSTITUTIONS. The article deals with the phenomenon of text role-playing games as an effective tool for organizing leisure time in cultural institutions. The authors propose a classification of text role-playing games, and based on the analysis, their functions are determined. As a research task, the authors attempted to describe the mechanism of launching a text role-playing game and the features of its organization in cultural institutions. The authors substantiate the idea that text-based role-playing games are convenient for implementation in the activities of cultural institutions with a small amount of funding, since they only use the intellectual resource of the organizer. Special attention is paid to the mechanism of launching a text role-playing game in a cultural institution and the specifics of its organization.

Key words: **text role-playing game, leisure, social networks, quest, online quest.**

К.И. Олешкевич, *канд. пед наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: Oleshkevich-k@yandex.ru*

Е.Н. Чумакова, *магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: k9263758562@yandex.ru*

ФЕНОМЕН ТЕКСТОВЫХ РОЛЕВЫХ ИГР И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается феномен текстовых ролевых игр как действенный инструмент организации досуга в учреждениях культуры. Авторами предложена классификация текстовых ролевых игр, а на основе анализа определены их функции. В качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка описать механизм запуска текстовой ролевой игры и особенности ее организации в учреждениях культуры. Обосновывается мысль о том, что текстовые ролевые игры по своей сущности и особенностям организации удобны для внедрения в деятельность учреждений культуры с небольшим размером финансирования, так как затрачивают только интеллектуальный ресурс организатора. Особое внимание уделено механизму запуска текстовой ролевой игры в учреждении культуры и особенности ее организации.

Ключевые слова: **текстовая ролевая игра, досуг, социальные сети, квест, онлайн-квест.**

В современных экономических условиях культура в России поставлена в трудное положение: наблюдается ужесточение требований работы со стороны учредителей культурно-досуговых учреждений, что выражается в сокращении субсидий; оптимизации и повышении качественных и количественных показателей в государственном и муниципальном задании. До пандемии специалисты справлялись с каждым нововведением, но опыт весны 2020 года и эмпирические эксперименты показали, что Россия не была готова к переходу на дистанционный формат работы. Это связано с множеством проблем, в том числе и недостаточным уровнем компьютерной грамотности среди кадрового состава учреждений культуры. Перед специалистами встала проблема, как удержать аудиторию дистанционно. И если крупные учреждения культуры, такие как Большой театр, театр Вахтангова, Третьяковская галерея, Пушкинский музей и другие справились с выполнением задачи на высоком уровне, то иные культурно-досуговые учреждения, в том числе и клубного типа, имея недостаточно развитую материально-техническую базу, были практически беспомощны в этой сложной ситуации. Те же организации, у которых была возможность проведения онлайн-трансляций, столкнулись с другой проблемой: вся культурная жизнь страны и дальнего зарубежья стала открыта, прозрачна и доступна аудитории со всего мира: спектакли, мюзиклы, эксклюзивные материалы транслировались практически круглосуточно, тем самым создавая неравную конкуренцию культурных продуктов другого типа. Однако мы полагаем, что для развёртывания системы домашнего досуга и его организации вовсе не обязательно иметь хорошую материально-техническую базу и подготовку кадров. Достаточно наличие социальных сетей и навыков работы в них.

Социальные сети – это то, без чего современный человек уже не представляет свою жизнь. Благодаря этому новомодное явление стало активно изучаться маркетологами и использоваться не только в качестве досуговой, но и рекламной деятельности. Так, например, исследователи выделяют креативный маркетинг социальных сетей, где основополагающей является система творческой среды, в которой потребитель услуг является одновременно и их создателем. Подобные исследования интересны в области организации работы учреждений культуры, в которых главной моделью общения являются субъектно-субъектные отношения. Основным достижением социальных сетей является возможность каждому пользователю самостоятельно создавать контент и наполнять его разнообразным содержанием, получая одобрение со стороны других пользователей. Это уникальный информационный «контент», трактовка смыслов которого является одним из видов манипуляции общественным сознанием [1, с. 3]. Среднестатистический пользователь Интернета распределяет своё свободное время таким образом, что большая его часть тратится на ведение аккаунтов на различных площадках. Около трёх часов в день потенциальная аудитория развлекательного контента тратит на просмотр ленты новостей, публикации постов и обмен сообщениями. Однако, безусловно, в моменты карантина и самоизоляции время, которое люди проводят в Интернет-пространстве, значительно увеличивается. Изначально всё виртуальное пространство должно было служить исключительно высоким целям самообразования, но с течением времени многие ресурсы превратились в неблагоприятные и начали оказывать пагубное воздействие на личность, не только не развивая её, но и запуская деструктивные процессы, в том числе деградации. Проблема перенасыщения продуктами культуры и искусства в Интернете и так стояла уже давно, а опыт учреждений культуры весной 2020 года показал, что человек устает от нескончаемого потока информации. Чтобы разгрузить себя, осознанно отказывается от «полезного» досуга, предпочитая проводить свободное время за прочтением «лёгкой» литературы и просмотром ситкомов, шоу на ютьюбе и прочими продуктами поп-культуры. Культурно-досуговые учреждения, в своих проектах делая основной упор на педагогику и развитие культурно-творческих способностей, подобных продуктов не производят, а в своей работе зачастую используют метод игры, побуждая аудиторию к активному участию в программах, что в условиях дистанционной работы оказалось практически невозможным. С этим связан ряд причин, в том числе и низкая осведомленность о существовании текстовых ролевых игр.

Текстовые ролевые игры появились с развитием первых форумов. Это формат виртуальных игр, в которых игроки описывают свои действия в соответствии с занимаемой ролью и текущим сюжетом. К сожалению, данный феномен

практически не изучен полностью. Мы согласны с исследователями, которые на первый план в текстовой ролевой игре выдвигают коммуникативный процесс, поскольку материалом игры является сама коммуникация путём обмена постами (текстовыми сообщениями с полным описанием своих действий и развитием сюжета). Раскрывая подробнее сущность игры, мы понимаем, что главная задача игроков – совместными усилиями создать повествование о вымышленном событии [2, с. 77]. Эмпирическим путём мы рассмотрели множество текстовых ролевых игр и определили следующую классификацию:

1. По стилю повествования

Стиль повествования может быть литературным – когда посты пишутся художественно от первого или третьего лица с детальным описанием сюжета, окружения и психофизики отыгрываемого персонажа. Полуролевой стиль предполагает отыгрыш действия в звёздочках с менее детальным описанием сюжета, окружения и психофизики, зачастую является беседой от первого лица с вкраплением действий.

2. По численности

Ролевая игра может быть как коллективной, при наличии более двух игроков, где каждый из участников пишет пост по очереди, так и индивидуальной, для которой необходимо наличие только двух игроков.

3. По содержанию

Множество ролевиков в сети называют себя фандомными. Фандом – это субкультурные сообщества для общения и специфического сотворчества на основе того или иного произведения искусства. Следовательно, это может быть игра на основе какого-либо литературного произведения, где отыгрываются события, описанные в книге или их альтернативное развитие; игра, основанная на фильме, сериале или даже сюжете картины мировой живописи [3, с. 115]. Также в среде ролевиков часто встречаются так называемые «оридижиналы» – это полностью оригинальная идея сюжета, придуманная игроками совместно. Это самое интересное содержание для работников культуры, так как в своих учреждениях можно реализовать подобную форму, написав сюжет по конкретной тематике, которая войдет в концепцию развития учреждения.

4. По структуре сюжета

Текстовая ролевая игра по правилам не сильно отличается от ролевой игры живого действия. У каждого участника есть своя роль (или несколько), которую он отыгрывает. Сюжетные события могут быть как управляемыми (с обсуждением сюжета предварительно и в процессе игры), так и хаотичными (без обсуждения и общей концепции). Здесь мы можем говорить о разном подходе в организации ролевой игры. Так, например, коллективная игра предполагает наличие мастера, который управляет сюжетом и вводит новые обстоятельства в действие. Такие игры можно назвать "интеграционные", так как сюжетно-ролевая игра служит своеобразным стержнем, на который могут нанизываться и вариативно сопрягаться между собой элементы дидактической, ритмической, игры-путешествия, игры-поиска, игры с элементами драматизации и самопроекции. В известном смысле в них превалирует режиссерский замысел ведущего, поскольку они строятся по разработанному им сценарию [4, с. 110].

Таким образом, текстовая ролевая игра за счет своего разнообразия и малых затрат ресурсов удобна для внедрения в учреждения культуры. Рассмотрим подробнее механизм запуска текстовой ролевой игры в учреждении культуры и особенности организации. Разумеется, для начала необходимо выбрать площадку для проведения текстовой ролевой игры: это может быть Телеграм, Фейсбук или ВКонтакте (на основе анализа популярности социальных сетей в вашем регионе). Зачастую подобные игры проводятся на базе ВКонтакте, где создаётся группа или сообщество, а в обсуждениях или отдельных локациях проходит игровой процесс.

Текстовая ролевая игра проходит по всем правилам построения драматического произведения: экспозиция, завязка, развитие конфликта, кульминация, развязка (финал), за исключением того, что руководитель игры может вносить правки в сценарный ход. Текстовая игра, как и любое драматургическое произведение, предполагает наличие конфликта, а также положительных героев и антагонистов. Следовательно, участников необходимо распределять по фракциям, локациям, лейблам, факультетам и другим характерным признакам. Для распределения участникам необходимо пройти тест, который будет содержать в себе ключевые вопросы, соответствующие одной из сторон, с несколькими вариантами ответов. После прохождения опросника участнику необходимо заполнить подробную анкету, чтобы мастер понимал, какого персонажа он играет и как его интегрировать в общий сюжетный ход. Вопросы могут быть разноплановыми, но должны отражать основную суть отыгрываемого персонажа: имя, пол, возраст, подробная биография, описание характера и так далее. Главное – собрать максимальное количество информации о герое. Так, например, уже было изучено, что, сообщая соигрокам информацию о своем персонаже, автор взаимодействует с другими людьми, а также встраивает своего героя в структуру общего сюжетного хода и всех происходящих вокруг событий. Полная и подробная анкета даёт представление об отыгрываемом персонаже, однажды встроенный в структуру текста факт не может (по крайней мере, не должен) быть проигнорирован другими игроками. Игрок выбирает, о чем информировать читателей и партнеров по игре, и либо изобретает новые факты, либо обрабатывает (реагирует на/интерпретирует факты, введенные другими игроками) [2, с. 78].

Мы предполагаем, что при внедрении новых игровых методик в работу учреждений культуры организаторы могут столкнуться с вопросом: как продвигать проект и привлекать к нему людей? Ведь социальные сети учреждений клубного типа, как правило, развиты на недостаточно высоком уровне, служат лишь формой отчёта, а высококвалифицированные SMM-специалисты недоступны для культурно-досуговых учреждений. Однако, проанализировав механизм продвижения, мы определили, что продукт текстовой ролевой игры достаточно просто придать огласке. Существуют бесплатные паблики и серверы, в которых автор ролевой игры может дать объявление о поиске игроков, собрать первичную команду. Так, например, одно из самых крупных сообществ ВКонтакте «Поиск ролевиков» публикует объявления на безвозмездной основе, а количество просмотров записей позволяет набрать свою аудиторию. Также анонимный чат «Flymer» с возможностью подать объявление тоже является популярной базой для ролевого сообщества. Отличительной особенностью подобных инструментов является эффективность и бесплатность.

Текстовые ролевые игры по своей сущности и особенностям организации удобны для внедрения в деятельность учреждений культуры с небольшим размером субсидией, так как затрачивают только интеллектуальный ресурс организатора. При этом такая форма работы многофункциональна за счёт самых разнообразных процессов, которые проходят во время ролевого отыгрыша. Являясь многофункциональной формой, текстовые ролевые игры способны всесторонне развивать личность и пробуждать в неё творческое начало. На основе анализа текстовых ролевых игр нами были определены их следующие функции:

1. Коммуникативная.

Самая главная и основная функция – коммуникативная: игроки общаются друг с другом как посредством персонажей, примеривая на себя роли, некогда им неведанные и таинственные, так и посредством обычного живого общения. Нередки случаи, когда люди знакомились друг с другом в текстовых ролевых играх, а потом становились лучшими друзьями и создавали семьи.

2. Воспитательная.

Вся работа с населением в культурно-досуговых учреждениях строится на педагогике, а воспитание – необходимый двусторонний процесс, который, к сожалению, трудно реализовать в системе домашнего досуга. Текстовая ролевая игра за счёт многообразности сюжета, который продумывает сам мастер, способна передать основные мысли и идеи игрокам, являясь неким транзистором между работником культуры и игроком. Моделирование различных ситуаций помогает направить аудиторию в нужный вектор развития и не совершать в жизни ошибок, которые плохо кончатся в игре.

3. Развивающая.

Основанная на самодеятельности людей, текстовая ролевая игра способна повысить художественные навыки игроков: прежде всего, литературный язык и умение красиво и грамотно излагать мысли.

4. Рекреационная.

Вне всякого сомнения, когда человеку необходимо разгрузиться, наличие какой-либо новой социальной роли (которая у человека никогда не будет в реальной жизни) помогает расслабиться, забыть о насущных проблемах и окунуться в идеальный мир, что помогает поддерживать эмоциональный баланс.

5. Социализирующая.

Общение уже давно перешло в социальные сети, где существует своя культура, которой, несомненно, можно научиться под руководством мастера ролевой игры.

Таким образом, ролевая игра – это многофункциональная и инновационная форма работы в системе домашнего досуга, которая будет интересна, прежде всего, подросткам и молодёжи. Подобная методика поможет учреждению подняться на новый уровень, расширить географию своей аудитории и упростить дистанционную работу. Текстовая ролевая игра по своей природе многофункциональна и не требует большого количества ресурсов, что важно для бюджетных организаций. Подобные формы работы – это ответ культуры на современную социокультурную ситуацию, способный расширить горизонт работы учреждения и, возможно, муниципального и государственного задания.

Библиографический список

1. Панина Т.С. Культурная политика и социальные сети. *Политика, экономика и инновации*. 2018; № 6 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-politika-i-sotsialnye-seti
2. Иванова Ю.М. Концепт персонажа как информационное ядро игрового взаимодействия (на материале текстовых ролевых игр). *Вестник ИГЛУ*. 2009. № 2 (6). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-personazha-kak-informatsionnoe-yadro-igrovogo-vzaimodeystviya-na-materiale-tekstovyh-rolevyh-igr
3. Baym N.K. *Tune in, log on: Soaps, fandom, and online community*. Sage Thousand Oaks, CA, 2000.
4. Олешкевич К.И. *Эстетическое воспитание детей младшего возраста в учреждениях культуры: Технологический подход*: монография. Москва: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2019.

References

1. Panina T.S. Kul'turnaya politika i social'nye seti. *Politika, `ekonomika i innovacii*. 2018; № 6 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-politika-i-sotsialnye-seti
2. Ivanova Yu.M. Koncept personazha kak informacionnoe yadro igrovogo vzaimodejstviya (na materiale tekstovyh rolevyh igr). *Vestnik IGLU*. 2009. № 2 (6). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-personazha-kak-informatsionnoe-yadro-igrovogo-vzaimodeystviya-na-materiale-tekstovyh-rolevyh-igr
3. Baym N.K. *Tune in, log on: Soaps, fandom, and online community*. Sage Thousand Oaks, CA, 2000.
4. Oleshkevich K.I. *`Esteticheskoe vospitanie detej mladshego vozrasta v uchrezhdeniyah kul'tury: Tehnologicheskij podhod*: monografiya. Moskva: BIBLIO-GLOBUS, 2019.

Статья поступила в редакцию 03.02.21

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-206-208

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ON THE PROBLEM OF PERFORMANCE ANALYSIS IN INSTRUMENTALIST CLASSES. The article substantiates the relevance of mastering the basics of performance analysis in the classes of instrumentalists. The significance of the ability to stand on the position of the author's writings, the ability to understand it all the intricacies of nature and to find an adequate variant of their own reading is shown. It becomes obvious that the expansion of the practice of artistic generalization allows the instrumentalist not only to dynamically develop his technical and tactical, artistic and creative potential, but, at the same time, to approach the implementation of the performing analysis of a musical work in a holistic manner. Attention is drawn to the fact that the harmony of the experience of sensory and mental perception brings performers-musicians not only to the necessary knowledge, but also to the balanced application of the objective and subjective, traditional and innovative in their interpretations. The process of improving performance analysis in instrumentalist classes involves the search and usage of innovative pedagogical approaches. One of them involves the application of the modern pedagogical paradigm "4D" (mastering the musical space of compositions at the level of musical text, "subtext", "supertext" and "context"), which can significantly optimize the musical and educational activities of students, allowing them to embark on a new stage of understanding the world musical heritage. This development is the fruit of the author's scientific work and has been distributed on the territory of the Russian Federation.

Key words: **performance analysis, musical composition, class of instrumentalists, performer-instrumentalist, teacher, pedagogical paradigm "4D", consciousness, unconscious.**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

В статье обосновывается актуальность освоения основ исполнительского анализа в классах инструменталистов. Раскрывается значимость умения встать на позиции автора сочинения, способности понять его природу во всех тонкостях специфики и при этом найти адекватный вариант собственного прочтения. Становится очевидным, что расширение практики художественного обобщения позволяет инструменталисту не только динамично развивать свой технико-тактический, художественно-творческий потенциал, но и детализировано и вместе с тем целостно подойти к осуществлению исполнительского анализа музыкального произведения. Обращается внимание на тот факт, что гармоничность получаемого опыта чувственного и мысленного восприятия приближают исполнителей-музыкантов не только к необходимому знанию, но и к сбалансированному применению объективного и субъективного, традиционного и новационного в своих интерпретациях. Процесс совершенствования исполнительского анализа в классах инструменталистов предполагает поиск и применение новационных педагогических подходов. Один из них предусматривает применение современной педагогической парадигмы «4D» (освоение музыкального пространства сочинений на уровне нотного текста, «подтекста», «надтекста» и «контекста»), которая может в значительной степени оптимизировать музыкально-образовательную деятельность обучающихся, позволить им встать на новую ступень осмысления мирового музыкального наследия. Данная разработка является плодом научного труда автора и получила распространение на территории РФ.

Ключевые слова: **исполнительский анализ, музыкальное произведение, класс инструменталистов, исполнитель-инструменталист, педагог, педагогическая парадигма «4D», сознание, бессознательное**.

В настоящее время проблема глубокого, всестороннего анализа исполняемых музыкальных произведений в классах инструменталистов обостряется, все отчетливее заявляет о своей неразрешимости, требует осмысления, предполагает разработку специальной концепции, действенных технологических подходов.

Тенденция «разобранных форм», отсутствие целостности в исполнительстве, «сухая», «бесцветная» игра, эклектика, стилистическая безграмотность, к сожалению, занимают все большее пространство в концертных выступлениях обучающейся молодежи.

Распространенные педагогические формулы (учить быстро – играть выразительно; единство руки, ума и сердца; мотив, интерес, потребность – знание, оценка, ценностные ориентиры; чувствовать – мыслить – действовать – мыслить чувствовать; интересно + доступно + наглядно + понятно + деятельно + системно = творчество и др.) остаются формальными лозунгами, если их перманентно не наполнять высокохудожественным содержанием. Важно, когда оно соразмерно с замыслом композитора и интерпретационной идеей исполнителя отображает единство исполнительских традиций и новаций, педагогического наставничества и индивидуально-творческой работы обучающегося. Почему оправданные целевые установки не получают своего достойного сопровождения, а решаемые задачи, связанные с искусством интерпретации в классах инструменталистов, растягиваются во времени, часто становятся невыполнимыми?

Подобная музыкально-образовательная практика во многом возникает порой в силу недостаточной компетентности некоторых педагогов, при отсутствии индивидуального подхода к инструменталистам, игнорировании природосообразной постановки исполнительского аппарата. Иногда такое происходит из-за неподготовленности обучающихся, несовершенной методической базы, низкого уровня работоспособности класса в целом и т.п.

При этом все отчетливее становится значимость глубокого осмысления исполняемых сочинений, рефлексия играющего на инструменте музыканта, понимание существа, деталей происходящего. Иными словами, исполнительский анализ музыкального произведения должен стать «территорией смыслов», аналитической средой, интеллектуально развивающей субстанцией, позволяющей активизировать и формировать эстетическое, творческое сознание обучающихся. Неслучайно А.С. Базиков утверждал: «Конкретный выбор метода работы должен детерминироваться целью и содержанием обучения, индивидуально-характерными особенностями учителей и учеников, субъект-субъектными отношениями между ними. Специфика успешного музыкального обучения, природа данного вида учебной деятельности определяет примат эвристических, творчески-ориентированных методов: они активизируют интерес учащегося к работе, органично сопрягаются с принципом моделирования творческого процесса в ходе учения» [1, с. 54].

А.Б. Гольденвейзер замечал: «Исполнитель слагается из художественного намерения, замысла, образа и тех средств, с помощью которых он может все это осуществить и довести до слушателя. Есть исполнители, у которых сторона замысла высока, но не хватает средств для его реализации, у других же средств много, но замысел недостаточно глубок и значителен. Если первые жалки, то вторые досадны. У настоящих мастеров между тем и другим достигается большая или меньшая степень гармонии, хотя, конечно, полного совершенства нет.

Музыкант-исполнитель должен стремиться к тому, чтобы стать на уровень духовной культуры и внутренней значительности автора» [2, с. 76].

Понять содержание музыкального сочинения, «врасти в него всеми фибрами души», определить логико-смысловую и эмоционально-чувственную канву – значит, приблизиться к постижению тайн художественных образов, заложенных композитором. Знание жанрово-стилистических особенностей произведения, глубокое осмысление музыкальной речи, всей тонкой организации музыкальной ткани позволяют исполнителю встать на путь формирования соответствующей исполнительской концепции, приступить к поиску художественно-оправданных выразительных средств.

Какие «подводные камни» таит в себе исполнительское искусство музыканта? Что составляет основу музыкального содержания?

«Музыкальное содержание – выразительно-смысловая сущность музыки. Музыка необъятно широка…

Но следует считать, что нотный текст не фиксирует в себе всей выразительно-смысловой стороны музыки так, как она ощущалась самим композитором. Поэтому параллельно с нотной записью сочинения все время живут слуховые представления о его звучании, передаваемые из поколения в поколение музыкантами-исполнителями.

На протяжении многих веков всегда существовала связь музыки со словом: в песнях, романсах, операх, кантатах, ораториях, в инструментальных сочинениях со словесной программой или названием.

Но смысл музыки ни в коем случае не может сводиться к его смысловым объяснениям. О главном, что необходимо музыке, она говорит своим собственным языком – звучанием мелодий, ритмов, гармоний тембров» [3, с. 7, 8].

Многогранным подтверждением вышесказанного может служить, например, творчество И.С. Баха: инструментальные сочинения (прелюдии и фуги, сюиты, фантазии, токкаты, сонаты, концерты, с одной стороны, светские вокально-инструментальные жанры, духовные произведения – мессы, оратории, мотеты, кантаты, хоралы, песни и арии – с другой). Самодостаточность музыкального языка, глубина философской мысли, импровизационная монументальность, детализированный, изящный орнамент мелодических построений, энергетика многоголосного движения подтверждают непревзойденный гений И.С. Баха. Музыкально-поэтическая составляющая пронизывает весь его композиторский арсенал. Многие чисто инструментальные сочинения имеют названия, обладают программностью. Даже «Хорошо темперированный клавир» не обделен поэтической составляющей. Каждую прелюдию и фугу предваряет эпиграф, а инструментальный язык включает в себя ярко выраженные поэтические приемы. «Таких индивидуально-характерных решений в клавирной прелюдии и фуге до Баха не достигал никто. К тому же он был первосоздателем этой композиции, где две внутренне однородные, однако очень различные между собой клавесинные пьесы то изящно и глубокомысленно дополняют, то по контрасту резко оттеняют друг друга или выражают в этом сочетании различного, иногда противоположного, одну общую поэтическую идею» [4, с. 499].

В искусствоведении и педагогике инструментального исполнительства получило распространение мнение, что освоение музыкального сочинения делится на три этапа, которые являются относительно самостоятельными и в достаточной степени протяженными. Первый из них посвящен созданию художественного образа-замысла (по существу, представляет синтез); на втором осуществляется осмысление музыкального материала в детализированном варианте, поиск технологических основ исполнения (то есть анализ); и на третьем происходит относительно итоговое художественное оформление, воспроизведение намерений, проявляется концептуальная целостность интерпретируемого произведения (обнажается опять синтез). По этой схеме аналитическая деятельность относится лишь ко второму этапу, обособляется, имеет изолированный вид. На самом деле музыкально-исполнительскую специфику определяют совершенно другие формы и способы взаимодействия элементов анализа и синтеза, которые получают глубокую детерминационную основу сознания и бессознательного. В статье «Что такое искусство?» Л.Н. Толстой обращал внимание на то, что «искусство есть соединение субъективного с объективным, природы и разума, бессознательного с сознательным. И потому искусство есть высшее средство познания» [5, с. 185].

Окунаясь в глубины художественно-образного содержания, исполнитель «включает» в работу как чувственное, так и мысленное восприятие. Осмысление и переработка услышанного, эмпатия воплощаемого, воспроизводимого на инструменте позволяет приобрести необходимый опыт для последующего постижения истины музыкального приношения композитора, его почерка, существа идей, воззрений, ценностных ориентиров.

Исполнительский анализ может быть успешным, если музыкант в совершенстве знает не только выразительные возможности своего инструмента, но и активно постигает жанрово-стилистические основы сочинений различных эпох и направлений. Активизирует и реализует индивидуально-творческий, сознательный и бессознательный ресурс.

По этому поводу О.П. Сайгушкина подчеркивала: «Находясь в самой «гуще» музыки, воплощая ее непосредственно, музыкант-исполнитель совершенствует познание образных, стилевых, структурных закономерностей, получая импульсы от музыкальной материи.

Если довести это рассуждение до логического конца, то исполнитель, идущий правильным путем, должен не искать, а лишь получать подтверждение своему пониманию музыки из нотного текста, той его части, которая не относится к звуковысотным и ритмическим параметрам. То есть практически все указания композитора, касающиеся собственно исполнения, должны быть ясны ему наперед в главных своих чертах» [6, с. 80]. Иными словами, чувство стиля, понимание существа организации музыкального языка сочинения, сохранение существенных черт почерка композитора – важные слагаемые и помощники исполнителя в искусстве интерпретации. Насыщая собственное сознание разнообразной музыкальной палитрой, проникая в ее суть, растворяясь в искренних эмоционально-чувственных проявлениях, вставая на уровень глубокой эмпатии, исполнитель незаметно для себя подходит к более качественному, дифференцированному анализу отдельно взятого сочинения с присущими жанрово-стилистическими, ладотональными, метроритмическими, мелодико-гармоническими особенностями. Опыт чувственного и мысленного восприятия «подсказывает» ему, «освещает» путь к искусству интерпретации. Расширяя подобную деятельность, фокусируя свое внимание на деталях и закономерностях, исполнитель впоследствии становится способным к углубленному исполнительскому анализу, подробному изучению осваиваемого музыкального материала. «Работа по изучению гармонии, мелодии, синтаксиса, формы должна давать результаты, которые входили бы в плоть и кровь музыканта» [7, с. 362], «которые позволяли бы достичь интуитивного узнавания стабильных факторов целостной стилевой системы» [8, с. 72]. Справедливо замечал В.Н. Гоптарев: «Корректное восприятие музыкальных произведений возможно на основе большого опыта слушания музыки различных жанров или стилей. В качестве непременных условий корректного восприятия выступает знание его особенностей (например, риторической основы строения полифонических произведений эпохи барокко, программной и непрограммной симфонии или сонаты и т.д.), а также специальная музыкальная подготовка» [9, с. 178].

Интуитивное движение мысли в сторону авторской природы сочинения возникает на основе образного обобщения. Обобщение, созданное на основе лишь понятийного изучения явлений, отличается некой схоластикой, схематизмом, неточностями, лишено «умных эмоций», не содержит возможностей для применения в художественной деятельности. В свою очередь, образное обобщение, так необходимое для исполнительского анализа, представляет своеобразную систематизацию чувственных впечатлений, которые «заземляются» качествами, свойствами разнообразного предметного мира. Яркость чувственного восприятия, эстетические эмоции, как светлячки, открывают путь к познанию, оставляют в памяти соответствующее клише, ведут по «дороге мудрости». «Образование сложнейшей системы следов впечатлений от однородных предметов, в которой след каждого впечатления находится в связи с остальными как член сходственного ряда, и в которой выделено общее ядро и его спутники, а также суммация действия этой системы следов впечатлений, которое не приводит к полному поглощению следов от отдельных впечатлений, – это и есть суть структуры образного обобщения» [7, с. 362].

Л.С. Рубинштейн не столь категоричен и однозначен в своих высказываниях. Его точка зрения относительно образного обобщения представляет детерминационную, целостную систему элементов чувственного и мысленного восприятия, которая обрабатывает полученную информацию и закладывает ее в русло сознания и подсознания. Он обращает внимание на то, что «каждый воспринимаемый или представляемый нами образ фигурирует обычно в связи с определенным значением, выраженным в слове: он обозначает предмет. Когда мы наглядно, образно что-либо воспринимаем, мы осознаем предмет; наглядно-чувственное содержание относится нами к предмету, который посредством него воспринимаем. Это семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия; их семантическая общность преодолевает обычное противопоставление логически-понятийного и образно-чувственного, включая и одно, и другое как необходимые звенья в реальный мыслительный процесс» [10, с. 319].

Речь, скорее, может идти о значимости чувственного восприятия, развития эмоционального интеллекта в музыкально-исполнительской области. Художественно-образное обобщение может при необходимости принять форму понятийного. Последнее же изначально не способно обрести черты художественно-образного.

Гармоничность получаемого опыта чувственного и мысленного восприятия, по всей вероятности, приближают исполнителей-музыкантов не только к необходимому знанию, но и к уравновешенному применению объективного и субъективного в своих интерпретациях.

Сегодня существует тенденция к объективному в трактовках концертных программ инструменталистов. Она развивается как ответ на наступление субъективизма в музыкально-исполнительском искусстве, современной практике обучающихся.

Л.Е. Слуцкая замечает: «Разводя категории «объективного» и «субъективного», нет никаких оснований сравнивать их по принципу «лучше – хуже». Лучше или хуже могут быть исполнительские трактовки того или иного артиста, но не стили, среди создателей которых можно было видеть многих замечательных музыкантов, вписавших яркие страницы в историю отечественного и западноевропейского искусства. Наиболее заметный представитель тенденции объективного в исполнительстве второй половины XX века – С.Т. Рихтер» [11, с. 69]. Первая половина XX века ознаменована творчеством выдающегося композитора, исполнителя, представителя субъективного направления в исполнительстве – С.В. Рахманинова. По этому поводу высказывался Г.Г. Нейгауз: «Есть музыканты, которых объединяет некий дух высшей объективности, исключительное умение воспринимать и передавать искусство «по существу», не внося в него слишком много своего личного, субъективного. Такие художники не безличны, а скорее сверхличны…

Следует вспомнить и исполнителей «сверхиндивидуального» стиля, таких как Ф. Бузони, С.В. Рахманинов, А. Корто, В.В. Софроницкий, М.В. Юдина. Меня могут спросить: «Кого же я ставлю выше, «сверхиндивидуальных» или «сверхличных» исполнителей? Ни тех, ни других. Оба лучше» [12, с. 223].

Одним из основных направлений исполнительского анализа является изучение рассогласований между идеалом и реальным звучанием, системой художественно-творческих задач и средствами их достижения. Поскольку любая

художественная задача может быть решена только через систему движений, очевидным становится значимость их взаимодействия. Полное представление, осознание исполнительских действий-движений, соразмерное с художественно-выразительной целесообразностью, во многом определяет путь к исполнительскому мастерству. Найти, обозначить, понять и освоить исполнительские действия-движения, сопряженные с оправданными слухо-двигательными представлениями, позволяющими продвинуться к идеальному варианту звучания, – важные слагаемые исполнительской культуры инструменталистов. Гармонизируя художественные и слухо-двигательные представления в сознании обучающихся музыкантов, исполнительский анализ «позволяет» им войти в реку совершенствования. И наоборот, полный отрыв двигательной работы от художественной, производимый, как принято считать, ради рационализации движений, ведет к постепенной деградации, разрушению необходимых связей, техницизму. Критерий рациональности важен не сам по себе, а определяется именно художественной целью.

О.Ф. Шульпяков справедливо высказывался: «Следует учитывать разработочную часть исполнительского процесса: проблемы создания интонационно-выразительных и технических вариантов интерпретации произведения (или отдельных его фрагментов). Чрезвычайно затруднительно сказать, что в этом процессе оказывается наиболее важным: хороший слух, богатое воображение или гибкая, чуткая, податливая моторика. А может быть, музыкальная память во всех ее проявлениях (слуховая, двигательная, эмоциональная, логическая и т.д.). На наш взгляд, все психические функции (если, конечно, они не прибывают в депрессивном состоянии) принимают участие в поисковом процессе нахождения наиболее оптимального решения творческой задачи» [13, с. 36].

Следует добавить, что осуществление исполнительского анализа музыкального произведения в пространстве «4D» (на уровне нотного текста, «подтекста», «надтекста» и «контекста») может в значительной степени оптимизировать музыкально-образовательный процесс в классах инструменталистов. В научной литературе сегодня активно обсуждается эффективность применения педагогической парадигмы «4D», разработанной автором статьи [14; 15]. Вопросы, связанные с формированием оркестрового сознания, технической и художественно-творческой свободы обучающихся, получают в настоящее время новый ответ в рамках использования ранее обозначенной педагогической парадигмы «4D». Имея в своем арсенале оркестровое мышление с богатыми артикуляционно-штриховыми, мелодико-гармоническими, фактурно-тембральными, жанрово-стилистическими представлениями, исполнители-инструменталисты будут способны произвести не только полноценный исполнительский анализ сочинения, но и найти и успешно реализовать художественные намерения с помощью хорошо управляемых, целесообразных, рациональных, выразительных действий-движений. В этом направлении предстоит еще многое сделать, провести серьезную исследовательскую работу.

На основе изложенного выше следует заключить:

1. Освоение основ исполнительского анализа в классах инструменталистов представляет актуальную задачу современной системы музыкального образования.
2. Умение встать на позиции автора сочинения, способность понять его природу во всех тонкостях специфики и при этом найти адекватный вариант собственного прочтения – важные компетенции обучающегося исполнителя.
3. Расширение практики художественного обобщения позволяет инструменталисту не только динамично развивать свой технико-тактический, художественно-творческий потенциал, но и детализировано и вместе с тем целостно подойти к осуществлению исполнительского анализа музыкального произведения.
4. Гармоничность получаемого опыта чувственного и мысленного восприятия приближает исполнителей-музыкантов не только к необходимому знанию, но и к сбалансированному применению объективного и субъективного, традиционного и новационного в своих интерпретациях.
5. Процесс совершенствования исполнительского анализа в классах инструменталистов предполагает поиск и применение иновационных педагогических подходов. Применение современной педагогической парадигмы «4D» (освоение музыкального пространства сочинений на уровне нотного текста, «подтекста», «надтекста» и «контекста») может в значительной степени оптимизировать музыкально-образовательную деятельность обучающихся, позволить им встать на новую ступень осмысления мирового музыкального наследия.

Библиографический список

1. Базиков А.С. *Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления*: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Инструментальное исполнительство». Тамбов: ТГМПИ имени С.В. Рахманинова, 2015.
2. Гольденвейзер А.Б. *О музыкальном искусстве*: сборник статей. Москва: ГЦМ МК имени М.И. Глинки, 1975.
3. Холопова В.Н. *Музыкальное содержание*:учебник для детских музыкальных школ. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018.
4. Розеншильд К.К. *История зарубежной музыки*: учебник для исполнительских факультетов консерваторий. Москва: ГМПИ имени Гнесиных, 1978.
5. Толстой Л.Н. Что такое искусство? *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва: «Лексика», 1996; Т. 8.
6. Сайгушкина О.П. К исследованию природы исполнительского анализа музыкального произведения. *Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа.* Киев: Музычна Украйина, 1988: 79 – 85.
7. Никифорова О.И. *Исследования психологии художественного творчества*. Москва: Музыка, 1972.
8. Михайлов М.К. К проблеме стилевого анализа. *Современные вопросы музыкознания*. Москва: Советский композитор, 1976: 67 – 81.
9. Гоптарев В.Н. *Технологии в музыкальном образовании: специфика, структура, классификации*. Казань: КГК, 2009.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
11. Слуцкая Л.Е. *Проблемы музыкальной педагогики и психологии. Из опыта Московской консерватории*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2018.
12. Нейгауз Г.Г. *Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям*. Москва: МГК имени П.И. Чайковского, 1983.
13. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
14. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D». *Музыковедение*. 2019; Выпуск 6: 42 – 47.
15. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; Выпуск 5: 193 – 195.

References

1. Bazikov A.S. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennoj Rossii: osnovnye protivorechiya i puti ih preodoleniya*: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti «Instrumental'noe ispolnitel'stvo». Tambov: TGMPI imeni S.V. Rahmaninova, 2015.
2. Gol'denvejzer A.B. *O muzykal'nom iskusstve*: sbornik statej. Moskva: GCM MK imeni M.I. Glinki, 1975.
3. Holopova V.N. *Muzykal'noe soderzhanie*:uchebnik dlya detskih muzykal'nyh shkol. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2018.
4. Rozenshil'd K.K. *Istoriya zarubezhnoj muzyki*: uchebnik dlya ispolnitel'skih fakul'tetov konservatorij. Moskva: GMPI imeni Gnesinyh, 1978.
5. Tolstoj L.N. Chto takoe iskusstvo? *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva: «Leksika», 1996; T. 8.
6. Sajgushkina O.P. K issledovaniyu prirody ispolnitel'skogo analiza muzykal'nogo proizvedeniya. *Muzykal'noe proizvedenie: suschnost', aspekty analiza.* Kiev: Muzychna Ukrajina, 1988: 79 – 85.
7. Nikiforova O.I. *Issledovaniya psihologii hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Muzyka, 1972.
8. Mihajlov M.K. K probleme stilevogo analiza. *Sovremennye voprosy muzykoznaniya*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1976: 67 – 81.
9. Goptarev V.N. *Tehnologii v muzykal'nom obrazovanii: specifika, struktura, klassifikacii*. Kazan': KGK, 2009.
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
11. Sluckaya L.E. *Problemy muzykal'noj pedagogiki i psihologii. Iz opyta Moskovskoj konservatorii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2018.
12. Nejgauz G.G. *Razmyshleniya, vospominaniya, dnevniki. Izbrannye stat'i. Pis'ma k roditelyam*. Moskva: MGK imeni P.I. Chajkovskogo, 1983.
13. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
14. Blok O.A. K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D». *Muzykovedenie*. 2019; Vypusk 6: 42 – 47.
15. Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob`ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; Vypusk 5: 193 – 195.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-208-210

***Bogomolny M.S.**, postgraduate, Department of Music Education Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru*

ECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PERFORMING SKILLS OF TRAINED VOCALISTS. The article is dedicated to the art of singing – bel canto. The author cites statements about bel canto music figures. The work notes that to master beautiful singing requires daily work, a great desire of the vocalist and a competent teacher who has certain personal and professional qualities. The formation of the performing master of trained vocalists should take place based on the

provisions and principles of a personality-oriented approach. The author conditionally divides exercises for the formation of performing skills of trained vocalists into exercises for breathing, articulation, diction, vocal and acting sketches on images, exercises for the development of higher mental functions, creativity and psychological stability of the vocalist. The article also provides examples of these exercises.

Key words: **bel canto, vocal performance, breathing, articulation, diction, voice, diaphragm, resonators, larynx, vocal folds, musical drama, psychological stability, personality-oriented approach.**

М.С. Богомольный, *соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛИСТОВ

Статья посвящена искусству пения – бельканто. Автор приводит высказывания деятелей музыки относительно бельканто; отмечает: чтобы овладеть прекрасным пением, необходим каждодневный труд, огромное желание вокалиста и грамотный преподаватель, обладающий определёнными личностными и профессиональными качествами. Формирование исполнительского мастера обучающихся вокалистов должно проходить, опираясь на положения, принципы личностно ориентированного подхода. Автор условно поделил упражнения для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов на упражнения для дыхания, артикуляции, дикции, вокально-актёрские этюды на образах, упражнения на развитие высших психических функций, креативности и психологической устойчивости вокалиста. Также в статье приведены примеры данных упражнений.

Ключевые слова: **бельканто, исполнительское мастерство вокалиста, дыхание, артикуляция, дикция, голос, диафрагма, резонаторы, гортань, голосовые складки, музыкальная драматургия, психологическая устойчивость, личностно-ориентированный подход.**

Бельканто – это искусство пения, искусство дыхания. «Искусство пения есть искусство дыхания – древнейшая истина в вокальном искусстве», – говорит оперный певец Н. Андгуладзе [1, с. 102]. «Основа бельканто в соединении дыхания с голосом», – приводит слова итальянской оперной певицы Тоти Даль Монте в своей книги Л.Б. Дмитриев [2, с. 20 – 27]. Русский композитор Б.В. Асафьев пишет, что «именно в Италии возникло наиболее острое и доселе невиданное ощущение жизненной силы, ибо именно там проявляется наиболее ярко музыкальность и художественная чувственность народа. Именно так возник наиболее прогрессивный вокальный стиль бельканто, естественное, основанное на одном лишь дыхании пение. Родилась новая музыкальная практика, душой которой была мелодия, стремительно покорившая весь мир. Можно сказать, что до этого музыка была ритмической интонацией, высказыванием, произношением, сейчас же она «запела», и дыхание стало её основным фундаментом» [3]. «В бельканто происходит самоутверждение личности человека с её принципиальным и непоколебимым мировоззрением», – отмечает русский философ А.Ф. Лосев [4, с. 25]. По мнению оперного певца и педагога В.Г. Панфилова, значительным приобретением гуманизма Нового времени является бельканто [5, с. 7]. Прекрасное искусство для слушателя, но огромный труд для исполнителя, который сравним с работой профессионального спортсмена. Оттачивание своего исполнительского мастерства у вокалиста происходит на протяжении всей его профессиональной жизни. Бельканто – трудная техника исполнения на начальных этапах обучения. Но его красота заставляет истинного вокалиста перманентно совершенствовать своё исполнительское мастерство.

Ф.И. Шаляпин говорил: «Надо овладеть искусством владения голосом … Молодые годы уходят – должны уйти – на изучение техники, на базе которой строится искусство пения» [6]. Е.О. Андрейко пишет про оперного певца М.Д. Михайлова и приводит его слова: «Пение – это создаваемый голосом целый драматический спектакль без использования сценографических эффектов [7, с. 4 – 5]. В.П. Морозов в своих исследованиях определил, что огромное значение в пении имеет триада «дыхание – гортань – резонаторы». При этом голосовой аппарат решает одновременно две задачи: работает как речевой аппарат и как музыкальный инструмент, создавая надлежащий тембр любого гласного звука на нужной высоте. Точная кантилена и отличная дикция являются секретом исполнительского мастерства [8, с. 12]. Совершенная вокальная техника имеет две неразрывные части: техническую и исполнительскую, без которых невозможно формирование вокального искусства [8, с. 14 – 15]. Советский певец-педагог Д.Л. Аспелунд делает акцент на том, что «для достижения подлинного мастерства исходные данные в виде наличия опыта и даже таланта далеко не достаточны, они должны быть помножены на огромную работу» [9].

Именно огромная работа и желание вокалиста овладеть бельканто помогают достичь подлинного исполнительского мастерства. Но здесь не последнюю роль играет и сам преподаватель. Он должен обладать высоким уровнем личностных, профессиональных, исполнительских и организаторских качеств; наличием знаний, умений, навыков и компетенций; богатым опытом исполнения и преподавания; умением увидеть и спрогнозировать индивидуальные программы развития вокалиста. Главными методами общения со стороны педагога здесь будут следующие: понимание, принятие, признание и диалогический тип общения. Важным, на наш взгляд, представляется использование в работе личностно ориентированного подхода, который состоит из следующих ключевых положений:

1. «Развитие личности вокалиста как субъекта культуры, истории, собственного опыта.
2. Опора на личный опыт вокалиста без потери ценности общественно-исторического опыта.
3. Свобода и творчество вокалиста в образовательном процессе: выбор приоритетов, образовательных «маршрутов», стратегий развития.
4. Обучение вокалиста с опорой на перспективу его развития, а не только овладения им нормативной деятельностью.
5. Оценка профессиональных способностей вокалиста главным образом к самому процессу достижения результата» [10, с. 46].

Упражнения для формирования исполнительского мастера обучающихся вокалистов должны отвечать положениям личностно ориентированного подхода. Данные упражнения, как и всё обучение, должны быть построены на принципах единства сознания и деятельности, последовательности, систематичности, доступности, связи теории с практикой, индивидуальности, самоактулизации, собственного опыта, творчества и вариативности. Содержание упражнений связано с исполнительским репертуаром. Для этого необходимо:

– знать основы теории музыки, адаптированные к процессу вокального исполнительства; специфику звукообразования; типы женских и мужских голосов; вокальные композиции разных жанров и стилей; профессиональную терминологию;

– уметь грамотно читать партитуру; детально разобрать каждую партию; одновременно точно исполнять штрихи и нюансы, оттенки в вокале; пользоваться цепным дыханием; держать динамику и тембр; исполнять синкопы и акценты; найти убедительную музыкально-художественную трактовку композиции;

– владеть чувством стиля; чистой интонацией; гармоническим слухом; навыком чтения партитуры с листа.

Упражнения для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов условно можно поделить на:

– дыхательные;
– упражнения на дыхание с музыкальным сопровождением;
– постановочные упражнения на дыхание;
– упражнения для правильной артикуляции и дикции;
– распевки, вокализы;
– упражнения на различные ритмические рисунки;
– вокально-актёрские этюды на образах;
– упражнения на развитие высших психических функций;
– упражнения на развитие креативности;
– упражнения на развитие психологической устойчивости.

1. Дыхательные упражнения направлены на правильное взятие дыхания. Это лёгкие упражнения, где преподаватель показывает начинающему вокалисту основу правильного дыхания. Упражнения проходят без музыкального сопровождения, вокалисту главное наблюдать за преподавателем и его действиями. Вдох берётся через ротоносоглоточный канал, тем самым расширяются боковые мышцы, и диафрагма становится выпяченной. Выпускание воздуха происходит попеременно с сохранением воздушного столба, боковые мышцы сужаются, запуская процесс импеданса. Дыхательные упражнения начинаются с правильной постановки корпуса вокалиста. Положение корпуса естественное, ровное, не заваленное. Голова перед собой (без наклонов), выпрямленные плечи, прямая спина, ноги на ширине плеч. Мышцы в тонусе, но не зажаты. Лицо без гримас, лоб без морщин, щёки не надутые, рот, подбородок и нижняя челюсть свободные. Важно знать, что в бельканто костно-абдоминальное (нижне-рёберное) дыхание.

Пример дыхательного упражнения: высунув язык, сделать кроткие и быстрые вдохи и выдохи с выпяченной диафрагмой (уставшая собака после продолжительного бега).

2. Упражнения на дыхание с музыкальным сопровождением. Эти упражнения напоминают предыдущие, только выполняются с определённой нотой в

зависимости от тембра голоса. Время протягивания ноты увеличивается из раза в раз.

Пример упражнения на дыхание с музыкальным сопровождением: протягивание ноты: от «фа» малой октавы для баса, от «ля» малой октавы для баритона и меццо-сопрано, от «до» первой октавы для тенора и сопрано.

3. Постановочные упражнения на дыхание напоминают упражнения на дыхание с музыкальным сопровождением, но здесь протягивается не нота, а часть мелодии. Можно провести аналогию со сценическим танцем, когда танцор делает упражнение на станке.

Пример постановочного упражнения на дыхание: протягивание на пяти нотах «а-а-а-а-да» на ноты «до», «ре», «ми», «фа», «соль» и «да-а-а-а-а» на ноты «соль», «фа», «ми», «ре», «до».

4. Упражнения для правильной артикуляции и дикции. В бельканто произношение слов от пения не зависит. Нужно проиллюстрировать губами слова, но не петь их губами. Буквы не остаются на губах, они летят вперёд. Слова сбрасываются с губ, нижняя челюсть находится в свободном, отрытом состоянии. Пение происходит на продыхе в высокой певческой форманте – «маске», что автоматически снимает зажимы гортани, придавая словам чёткость и полётность произношения.

Пример упражнения для правильной артикуляции и дикции: пропевание фразы: «Голоса нет и не будет» на ноты» (петь по полутонам): «фа» (малая октавы), «ля», «до», «фа» (первая октава), «до» (первая октава), «ля», «фа», «фа» (малая октавы) для баса; «ля» (малая октава), «до», «ми», «ля» (первая октава), «ми» (первая октава), «до», «ля», «ля» (малая октава) для баритона и меццо-сопрано; «до» (первая октава), «ми», «соль», «до» (вторая октава), «соль» (вторая октава), «ми», «до», «до» (первая октава) для тенора и сопрано.
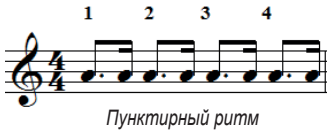
5. Распевки, вокализы. Распевки – разминка для голосового аппарата («дыхательная пробежка по кругу»). Вокализы – часть музыкального произведения, которое пропевается без слов, используя только слоги и сольфеджио. Для распевки и вокализов необходимо быть в хорошем психофизическом состоянии. Правильное положение головы, корпуса, рук, ног. Используется нижне-рёберное дыхание, слоги не задерживаются на губах, звук посылается в лобные пазухи, что даёт голосу точную дыхательную опору. Получается полётность и чёткость звука, лёгкость и свобода в исполнении.

Пример распевки (петь по полутонам): «бра-бро-бри» на ноты: «фа» (малой октавы), «соль», «фа» для баса; «ма-мо-ми» на ноты: «ля» (малой октавы), «си», «ля» для баритона и меццо-сопрано; «трлё-ооо» на ноты: «до» (первой октавы), «ре», «до» для тенора и сопрано.
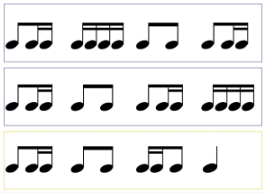
Пример вокализа: можно использовать готовые сборники вокализов авторов Гаэтано Зейдлера, Джузеппе Конконе, Франц Абт и др.

6. Упражнения на различные ритмические рисунки способствуют выработке техники вокала, тренируют дыхательную опору. Упражнения могут быть как для слогов, так и для нот.

Примеры упражнение на различные ритмические рисунки:



Пунктирный ритм



Пунктирный ритм с 16 длительностями

7. Вокально-актёрские этюды на образах – это психофизические упражнения на актёрское начало. Эти упражнения – союз вокального исполнения и музыкальной драматургии произведения и его воплощение вокалистом.

Пример актёрских вокальных этюдах на образах: вокалисту предлагается пропеть фразу: «Ты иди ко мне» на ноты: «до» (первой октавы), «сиь», «ля», «соль», «фа» (малая октава) для баса; на ноты: «ми», «ре», «до#» (первая октава), «си», «ля» (малая октава) для баритона и меццо-сопрано; на ноты: «соль», «фа», «ми», «ре», «до» (первая октава) для тенора и сопрано, подключая психофизическое состояние на вокально-сценическое перевоплощение, т.е. проживая фразу в предлагаемых обстоятельствах, пространстве и времени.

8. Упражнения на развитие высших психических функций (память, внимание, речь, воображение, восприятие, мышление). Вокалист должен быть разносторонней личностью, поэтому необходимо находиться в постоянном развитии не только своих профессиональных качеств, но и личностных черт.

Пример упражнения на развитие высших психических функций (память): вокалисту предлагается за 5 секунд запомнить последовательность и цвет 7 нот. Затем вокалист отворачивается, ноты перемешивают, и вокалист должен расположить их в первоначальном последовательности.

9. Упражнения на развитие креативности способствуют самостоятельной творческой интерпретации музыкальных произведений вокалистом.

Пример упражнения на развитие креативности: вокалисту предлагается за 20 секунд придумать 10 новых применений пюпитра.

10. Упражнения на развитие психологической устойчивости способствуют адаптации вокалиста к сценическому волнению, помогают в перевоплощении и содействуют внутреннему контролю.

Пример упражнения на развитие психологической устойчивости: попросить вокалиста много раз встать и сесть, пытаясь вывести его из себя, наблюдая за реакцией. С последующей беседой об эмоциях, которые испытывал вокалист при этом. И разговором о стрессе, которому подвержены вокалисты перед выступлением, и способами работы с ним.

Перечисленные примеры упражнений представляют основу техники исполнения бельканто: точное дыхание, артикуляция и дикция; свободное выравнивание и полётность голоса; музыкальная драматургия; основа психологической устойчивости вокалиста и развитие его креативности. Данные упражнения разработаны для формирования исполнительского мастерства вокалистов при овладении техникой бельканто, но будут эффективны при соблюдении ключевых положений и принципов личностно ориентированного подхода в процессе обучения грамотного преподавателя.

Библиографический список

1. Андгуладзе Н. *Homo cantor: Очерки вокального искусства*. Москва: Аграф, 2003.
2. Дмитриев Л.Б. *Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве. Диалоги о технике пения*. Москва, 2002.
3. Асафьев Б.В. *Об опере*: избранные статьи. Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1976.
4. Лосев А.Ф. *Музыка как предмет логики*. Москва: Издание автора, 1927.
5. Панфилов В.Г. *Эволюция оперного жанра и её проявления в смене главенствующих положений театральных профессий. Современный этап развития оперы.* Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/05/16/evolyutsiya_opernogo_ zhanra.pdf
6. Шаляпин Ф.И. *Маска и душа*. Москва: Музыка, 1989.
7. Андрейко Е.О. *М.Д. Михайлов: творческая деятельность, исполнительский стиль.* Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Москва, 2015.
8. Морозов В.П. *Резонаторная теория искусства пения и вокальная техника выдающихся певцов.* Москва: МГК имени П.И. Чайковского; ИП РАН; Центр «Искусство и науки», 2001.
9. Аспелунд Л.Д. *Развитие певца и его голоса*. Москва; Ленинград: Музгиз, 1952.
10. Богомольный М.С. Личностно ориентированный подход к профессиональному образованию вокалиста. *Recent scientific investigation:* Proceedings of IX-X International Multidisciplinary Conference. Shawnee, 2020: 44 – 49.

References

1. Andguladze N. *Homo cantor: Ocherki vokal'nogo iskusstva*. Moskva: Agraf, 2003.
2. Dmitriev L.B. *Solisty teatra La Skala o vokal'nom iskusstve. Dialogi o tehnike peniya*. Moskva, 2002.
3. Asaf'ev B.V. *Ob opere*: izbrannye stat'i. Leningrad: Muzyka. Leningradskoe otdelenie, 1976.
4. Losev A.F. *Muzyka kak predmet logiki*. Moskva: Izdanie avtora, 1927.
5. Panfilov V.G. *`Evolyuciya opernogo zhanra i ee proyavleniya v smene glavenstvuyuschih polozhenij teatral'nyh professij. Sovremennyj `etap razvitiya opery.* Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/05/16/evolyutsiya_opernogo_ zhanra.pdf
6. Shalyapin F.I. *Maska i dusha*. Moskva: Muzyka, 1989.
7. Andrejko E.O. *M.D. Mihajlov: tvorcheskaya deyatel'nost', ispolnitel'skij stil'*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2015.
8. Morozov V.P. *Rezonatornaya teoriya iskusstva peniya i vokal'naya tehnika vydayuschihsya pevcov.* Moskva: MGK imeni P.I. Chajkovskogo; IP RAN; Centr «Iskusstvo i nauki», 2001.
9. Aspelund L.D. *Razvitie pevca i ego golosa*. Moskva; Leningrad: Muzgiz, 1952.
10. Bogomol'nyj M.S. Lichnostno orientirovannyj podhod k professional'nomu obrazovaniyu vokalista. *Recent scientific investigation:* Proceedings of IX-X International Multidisciplinary Conference. Shawnee, 2020: 44 – 49.

Статья поступила в редакцию 03.02.21

УДК 784 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-211-213

Gemaddiev D.I., *postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: Gemaddiev@gmail.com*

DISTANCE LEARNING AND INTERNET RESOURCES: TO THE PROBLEM OF SEARCHING AND UPDATE OF PEDAGOGICAL INSTRUMENTS IN THE CLASS OF POP-JAZZ VOCALS. The main content of the article is the analysis of the problem of finding effective pedagogical tools for teaching pop vocal that meet the needs of the time. The author, stating the need to modernize the modern system of vocational education in the field of pop and jazz art, comes to the conclusion that it is necessary to study the experience of progressive Western teachers and take into account advanced teaching technologies based on key Internet platforms, all the diversity of which is the only resource that allows you to track the latest trends in both performing and teaching. The author emphasizes that the historical primacy in the field of teaching pop-jazz vocal and most of the innovative research in solving vocal problems, as well as the bulk of the samples of the formats of the classes themselves, belong to Western teachers. In this regard, in order to increase the objectivity of the data, two leading teachers from the USA and Italy are selected for the analysis, as a result of which their main approaches to teaching and solving vocal problems were identified.

Key words: **pop, vocals, training, technology, method, relevance, educational, art, resource, riffs, runs, techniques.**

Д.И. Гемаддиев, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: Gemaddiev@gmail.com*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ: К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА И АКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В КЛАССЕ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВОКАЛА

Основное содержание статьи составляет анализ проблемы поиска эффективных педагогических инструментов обучения эстрадному вокалу, отвечающих запросам времени. Автор, констатируя потребность в модернизации современной системы профессионального образования в сфере эстрадно-джазового искусства, приходит к выводу о необходимости изучения опыта прогрессивных западных педагогов и учета передовых технологий обучения, базирующихся на ключевых интернет-платформах, все многообразие которых является единственным ресурсом, позволяющим отслеживать последние тенденции как в сфере исполнительства, так и обучения. Автор подчеркивает, что историческое первенство в сфере обучения эстрадно-джазовому вокалу и большинство инновационных изысканий по решению вокальных проблем, а также основное число образцов форматов самих занятий принадлежат именно западным педагогам. В этой связи для повышения объективности данных, анализа были выбраны два ведущих педагога из США и Италии, в результате чего были выявлены их основные подходы к обучению и решению вокальных проблем.

Ключевые слова: **эстрадный, вокал, обучение, технологии, метод, актуальность, образовательный, искусство, ресурс, riffs, runs, приемы.**

Для всего мира первая четверть XXI века отмечена не только стремительной глобализацией, развитием технологий, большим количеством локальных конфликтов, затяжным экономическим кризисом, но и значительными преобразованиями в области науки, культуры и искусства, где одним из значимых компонентов последнего остается искусство эстрады, в чатсности эстрадный вокал.

Популярность и интерес к данному направлению обеспечивается не только благодаря таким проектам, как «The Voice», «The X Factor», «Idol», «Americal Idol», по франшизе или в аналоговом формате, реализуемым на телевидении, заметно сдающим свои позиции среди молодого поколения, но главным образом благодаря многочисленным видеоплатформам с многомиллиардной аудиторией, таким как Instagram, Tik Tok, YouTube, где каждый желающий получает безграничные возможности для демонстрации своих творческих достижений и монетизации контента. Здесь же формируется естественная конкурентная и специфическая образовательная среда. Таким образом, данный ресурс можно рассматривать и как образовательный – как одну из форм дистанционного обучения, учет потенциала, степени влияния и возможностей которого необходим в рамках реализации идей модернизации современной системы профессионального образования в сфере эстрадного искусства.

Эстрадно-джазовое искусство, являясь постоянно изменяющейся средой, не терпящей стагнации, требует пристального внимания как к тенденциям и достижениям в сфере исполнительства, так и к вопросам обучения, педагогики и педагогическим технологиям [1], среди которых все большую востребованность приобретают дистанционные формы [2; 3; 4]. Несмотря на неоднозначность мнений в вопросе эффективности дистанционного обучения вокалу, для повышения объективности настоящего исследования необходимо привести обзор деятельности ведущих педагогов, работающих в данном и смежных форматах. Это обусловлено не столько популярностью данного направления, сколько разнообразием и инновационностью методов решения тех или иных педагогических проблем, что может быть крайне полезно для создания авторской методики через систематизацию обозримого методического разнообразия. Кроме того, данная мера является необходимым условием соблюдения принципа объективности и актуальности.

Прежде чем перейти к непосредственному анализу, следует коротко упомянуть об истории возникновения дистанционного обучения.

Дистанционное обучение как особое явление в образовательной среде возникло достаточно давно [5]. Так, в 70-х годах прошлого столетия в разных частях света открыли свои двери первые вузы, специализирующиеся на дистанционном обучении, что, прежде всего, связано с интеграцией радио- и телефонной связи во многие социальные процессы. Стремительно повышающиеся скорость и качество передачи информации, они стали основополагающим фактором для использования передовых технологий времени в образовательных процессах. Так, например, одним из первых, несмотря на действующую в то время политику расовой сегрегации на континенте, был Южноафриканский университет «UniSA» (1946 г.), успешно существующий до сих пор.

Однако современный формат дистанционного обучения стал возможным лишь благодаря повсеместному распространению интернет-технологий, позволяющих в режиме онлайн использовать не только вербальную коммуникацию, но и невербальную, что особенно важно в контексте данного исследования. Ведь для обучения вокальному искусству необходимо создание достаточных педагогических условий, позволяющих, в частности, осуществлять контроль и своевременное предупреждение тех или иных ошибок ученика, что успешно практикуется многими педагогами посредством видеосвязи типа Skype, Zoom и пр.

На сегодняшний день мы имеем множество авторских сайтов, где любой желающий может получить массу информации по различным вопросам: от способов завязывания шнурков до постройки дома или формирования навыков овладения тем или иным музыкальным искусством.

Доступность, разнообразие и объем информации позволили сформировать специфическую среду, внутри которой естественным путем сложились субъектно-объектные связи, имеющие множество типологических характеристик.

Не следует забывать и о том, что данное пространство, являясь рынком услуг с зоной высокой конкуренции, привлекает огромное количество людей и является областью экономических взаимоотношений. Следовательно, если вспомнить, что макроэкономическая теория спроса и предложения в интерпретации Сэя и Кейнса, к сожалению, работает и в сфере искусства и образования, то тезис о том, что «спрос рождает предложение» (и наоборот), имеет особую актуальность в контексте рассматриваемого вопроса, где под предложением мы понимаем, прежде всего, сверхновые, эффективные методики современных педагогов, для которых не в последнюю очередь их профессиональная деятельность является источником внушительного дохода [6].

Итак, в последние годы наблюдается не только тенденция возрастания интереса к обучению, но и появления различных школ (направлений). На просторах YouTube мы находим армию педагогов, предлагающих освоить вокальное искусство за несколько минут, часов и т.д. Эта сфера культуры и образования превратилась в прибыльный бизнес. Данный феномен, становясь объектом экономических отношений, включается в диаду спроса и предложения, где спрос формируют не только любители, но и профессионалы, имеющие целью повышение мастерства [7].

Вместе с тем обнаруживается проблема идентификации и выбора. На фоне завидной убедительности, с которой все эти педагоги подают информацию о своем курсе, вычленение настоящего профессионала, способного научить и не покалечить, представляется задачей крайне сложной. Разнообразие предлагаемого контента породило на просторах Интернета огромное количество педагогов, чья компетентность в вопросах обучения вокалу вызывает не только нарекания, но и опасения. А значит, данная среда требует осторожного подхода к выбору контента или педагога, адептом которого может стать любой желающий.

Высокая популярность эстрадно-джазового вокала как целого направления в культуре и стремление к повышению коэффициента монетизации от авторского или псевдоавторского контента являются факторами, носящими характер взаимообусловленности, а их подробное рассмотрение и анализ выходят за рамки настоящего исследования. Однако очевидно, что в сфере Интернет обучение эстрадно-джазовому вокалу наибольшее доверие вызывают западные педагоги. Это вполне закономерно, ведь их отличительной особенностью является прозрачность схемы работы, а главное – результативность их педагогических усилий, где исходное состояние проблемы и демонстрируемый результат почти всегда представлены с достаточной степенью убедительности.

Отметим, что не только историческое первенство в сфере обучения эстрадно-джазовому вокалу, но и все инновационные изыскания по решению вокальных проблем, а также основное число образцов форматов самих занятий принадлежат именно западным педагогам. Под «Западом» мы понимаем Европу и Америку.

Для повышения объективности картины приведём материалы педагогического опыта, находящиеся в свободном доступе на одноименных сайтах и каналах в YouTube и Instagram следующих педагогов:

Natalie Weiss (channel), США – 230 тыс. подписчиков и Cheryl Porter (Cheryl Porter Vocal Coach channel), Италия – 2,92 млн подписчиков.

Следует уточнить, что под дистанционным обучением при изучении деятельности рассматриваемых педагогов мы подразумеваем не только обучение через Skype, но и записи мастер-классов и живых уроков, где решаются те или иные вокальные проблемы на конкретном материале. Наибольший интерес, разумеется, вызывают записи «живых» уроков.

Несмотря на меньшее количество подписчиков в YouTube, Natalie Weiss в ходе своей творческой и педагогической активности снискала больший авторитет среди профессионалов, чем Cheryl Porter. Неоднократно пела в многочисленных бродвейских мюзиклах и была полуфиналистом 4-го сезона «American Idol».

Natalie Weiss получила международное признание благодаря своим видеороликам и популярным веб-сериям на YouTube «Breaking Down The Riffs», которые в совокупности собрали более 4 млн просмотров.

Как частный преподаватель по вокалу и автор многочисленных мастер-классов, она готовит артистов не только в США, но и по всему миру, регулярно посещая Великобританию, Австралию, Мексику, Канаду, Бразилию, Германию, Португалию и Австрию, где проводит мастер-классы во многих учебных заведениях. Но география ее активности в основном ограничивается территорией Соединенных Штатов. Также она является полноценным членом «National Association of Teachers of Singing» (Национальной ассоциации преподавателей вокала).

Мастер-классы Natalie Weiss открывают студентам различные пути получения доступа к здоровому голосу, раскрытию головного регистра, усилению среднего микста и персонализации песен. Ее преподавательский стиль отличается экспрессивностью, доступностью и включает такие аспекты, как теория музыки, ревностное отношение к точности интонирования, снятие зажимов, развитие импровизационного мышления и свободы. Одним из главных аспектов в работе Natalie Weiss с учащимися является стилевая вокальная техника, а именно «riffs» and «runs» (в России это принято называть мелизматикой).

На своих индивидуальных занятиях, которым она отдает предпочтение, Natalie создает особую атмосферу, отличающуюся свободой, раскованностью, демократичностью, обилием юмора и самоиронии. Свою миссию она так и называет – «Поп-пение для чайников».

Но, несмотря на кажущуюся несерьезность подхода, данный педагог демонстрирует колоссальные результаты творческой и педагогической деятельности. За время своей практики она сотрудничала с огромным числом сложившихся исполнителей, оказывая помощь в исправлении тех или иных ошибок и вокальных проблем. Например, со сложившейся и успешной американской певицей Katharine McPhee. Эти уроки находятся в открытом доступе на её YouTube-канале.

Условно в творческой активности данного педагога можно выделить несколько направлений:

– разбор и воспроизведение сложнейших «riffs» and «runs»;
– сольные выступления;
– ролики комического характера, посвященные ключевым ошибкам исполнителей как на прослушиваниях, так и на выступлениях;
– ролики с индивидуальными занятиями и мастер-классами.

В рамках нашего исследования наибольший интерес вызывают три плей-листа канала Natalie Weiss:

1. «Breaking Down The Riffs».
2. «Master Classes».
3. «Private Coachings».

В первом плей-листе выложены видеоматериалы встреч с финалистами различных телепроектов формата «Voice», «American Idol» и «X-Factor», а именно с теми, которые в своих выступлениях продемонстрировали сложнейшие «riffs» and «runs». Одним из наиболее ярких эпизодов является встреча с американским вокалистом Avery Wilson, который на сегодняшний день остается обладателем самой подвижной гортани и автором сложнейших «riffs» and «runs». В кругу интересующихся этой вокальной техникой вокалистов во всем мире он, наряду с Mariah Carey, является одним из недостижимых идеалов виртуозности.

Приступая к разбору любых «riffs» and «runs», Natalie Weiss после качественного «снятия» посредством своей методики расчленяет его на фрагменты, определяя ритм и акценты в медленном темпе, т.е. после «снятия» предлагает дробление полученного материала на секции **–** составные части. Для повышения возможности воспроизведения каждой ноте присваивается английская цифра. Например, первый из четырех отрезков последовательности выглядит следующим образом:

one **–** two **–** one **–** two **–** three **–** four **–** five……., что в переводе на ноты соответствует:

«C» – «B-flat» – «C» – «B-flat» – «A-flat» – «F» – «E-flat»……., где порядок возрастания цифрового ряда определяется только началом и концом выбранного отрезка, вне зависимости от направления движения и звуковысотности (вверх или вниз).

Следующим этапом становится прорабатывание каждого отрезка отдельно в медленном темпе, сращение всей последовательности и увеличение темпа вокализации.

Отметим, что данный материал будет мало полезен тем, кто вдруг решил заняться этим видом стилевой вокальной техники, так как эта практика ориентирована, главным образом, на подготовленных вокалистов.

Второй и третий плей-листы «Master Classes» и «Private Coachings» содержат в себе видеозаписи публичных мастер-классов и индивидуальных уроков, где Natalie работает с различными студентами, выявляя и решая их вокальные проблемы, к числу которых можно отнести распространенную в нашей стране из-за особенностей языка проблему открытого носа (гнусавость). Кроме того, Natalie заостряет внимание на проблемах звукоизвлечения и интонации, формирования сценического образа и поведения, а также стилистики.

Карьера Cheryl Porter в мире вокала началась в Университете Северного Иллинойса, где она обучалась оперному пению. Переехав в 1995 году в Италию, Cheryl работает в различных школах и колледжах, преподавая вокал и хоровой класс. С 2018 года Cheryl Porter активно занимается созданием собственной школы и разработкой «уникальной» методики «CHERYL PORTER VOCAL METHOD». Ключевым направлением ее активности становится эстрадно-джазовый вокал и популяризация афроамериканской культуры пения. Благодаря активной «раскрутке» YouTube канала, Cheryl Porter быстро набирает популярность в Италии, некоторых странах Европы и в России. Так, в октябре 2019 года она приезжала с мастер-классами в Краснодар. Стоимость индивидуального занятия составляла 20 000 рублей, участие в групповом мастер-классе 15 000.

Через некоторое время Cheryl проводит уже очные встречи и мастер-классы по вокалу в Израиле, Польше, Италии, Франции, Индонезии, Сингапуре, США и даже в России. Как и Natalie Weiss, Cheryl Porter стремится к выявлению ключевых проблем каждого отдельно взятого студента и поиском индивидуальных решений в рамках своей методики.

Что касается самой методики Cheryl Porter, то ее отличают яркость, экспрессивность, непривычная атрибутика, задействование различных средств мультимедиа и формирование спортивного подхода к занятиям вокалом, то есть сами занятия предлагается позиционировать как изнуряющие спортивные тренировки, для осуществления которых необходим целый набор специальных средств, перечисленных в обязательном списке на одноименном сайте и YouTube-канале.

Итак, для результативных занятий вокалом по методике Cheryl Porter необходимо следующее:

– боксерские перчатки;
– бутылка с водой;
– зеркало;
– коврик;
– полотенце;
– соломка для напитков (для тренировки губных мышц и дыхания);
– маленькие гантели;
– Vocal Pitch Monitor (программа контроля частоты вибрато).

Cheryl Porter создала более 300 вокальных упражнений, которые специально нацелены на исправление недостатков голосового аппарата, увеличение диапазона и улучшение вокальных навыков, как начинающих, так и продвинутых вокалистов. Многие из этих упражнений мы находим в отдельном плей-листе «Vocal Workout – Exercises» на ее одноименном канале.

На официальном сайте Cheryl Porter любой желающий может приобрести пакет опций за 149 долларов, включающий:

– 60 вокальных упражнений;
– 10 вокальных уроков;
– полный пакет минусовок для самостоятельных распевок;
– 10 советов от самой Шерил;
– пособие по вокалу;
– возможность доступа к ежемесячным трансляциям.

Анализ видеоматериалов Cheryl Porter, находящихся в открытом доступе, показал, что за время своей педагогической активности она накопила значительный объем рекомендаций и различных инструментов для преодоления тех или иных трудностей при обучении вокалистов. Например, одним из обязательных атрибутов индивидуального занятия Cheryl являются различные карточки формата А3, следующего содержания:

«VOCAL REGISTER»
FRY
CHEST
MIX
HEAD
FALSETTO
WHISTLE
(полезные при знакомстве с регистровым делением голоса).

«VOWELS»
I E
I A
I O
I U
I E A O U
(используемые для формирования единой позиции при вокализации различных гласных и наращивания подвижности гортани).

«DYNAMICS»
Pianissimo pp
Piano p
Mezzoforte mf
Forte f
Fortissimo ff
(используемые для выстраивания динамического плана конкретного произведения и тренировки контроля уровня громкости воспроизводимого студентом звука вообще. Например, в качестве упражнения, Cheryl предлагает студентам пропеть все динамические названия на одной ноте с соответствующим уровнем громкости по порядку возрастания и вразброс).

Подводя итог анализа обозримой деятельности Cheryl Porter, необходимо отметить и негативные стороны предлагаемого контента, который разительно отличается от того, что предлагает, например, ее американская коллега Natalie Weiss, а именно:

1. Cheryl Porter беззастенчиво заявляет, что в 90-е годы была лучшей исполнительницей сопрановых партий в операх Пуччини и Верди в Чикаго.
2. Позиционирует себя как вокальный тренер итальянского трио «IL VOLO».
3. На ее сайте мы находим навязчивую саморекламу и огромное количество хвалебных отзывов.
4. Отсутствие уроков, демонстрирующих убедительное решение той или иной вокальной проблемы на результирующем этапе.
5. Подчеркнутая ориентация на зарабатывание денег.

Тем не менее, многие педагогические решения Cheryl Porter отличаются не только оригинальностью, но и очевидной эффективностью. Так, для выстраивания динамического плана произведения при работе с учениками или знакомства с регистровым составом голоса, действительно, можно успешно применять эти новации. Перечисленные приемы могут быть использованы различными педагогами-практиками для повышения эффективности занятий, создания или совершенствования собственных методик.

Что касается стилевой вокальной техники, то внимание к этой проблеме со стороны Cheryl Porter носит характер недостаточности, а упражнения, имеющие отношение к «riffs» and «runs», заключаются в нарабатывании скорости при вокализации несложных последовательностей. Возможно, причина в том, что сама Cheryl не владеет данными приемами в достаточной степени, во всяком случае в большинстве своих выступлений навыка виртуозного владения «riffs» and «runs» она не обнаруживает.

Возвращаясь к проблеме настоящего исследования, необходимо отметить, что дистанционное обучение, как и традиционная форма, подразумевает контроль со стороны педагога, что применительно к вокалу может быть осуществлено только в режиме онлайн. Однако процесс обучения и саморазвития может с различной степенью эффективности осуществляться и самостоятельно – бесконтрольно. Отметим, что для вокалистов, особенно на Западе, это широко распространенная практика. И здесь приходится сталкиваться только с проблемой выбора действенных методик. Однако для опытных вокалистов и педагогов проблема выбора контента трудностей вызывать не должна.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить наиболее важные пункты анализа работы западных педагогов эстрадного вокала, который показал, что:

– проблема открытого носа (гнусавость) для американских и европейских студентов в силу языковой предустановки гортани является редкой, но тем не менее встречающейся;

– проблема низкой позиции, несмотря на высокую позиционность английского языка, является довольно распространенной и имеет множество практических решений;

– тезис «riffs» and «runs» – искусство афроамериканцев (черная гортань) – это тяжело разрушающийся миф. Наиболее убедительной в этой сфере является деятельность таких педагогов, как Natalie Weiss;

– роль пентатоники в формировании импровизационного мышления и навыка владения приемами «riffs» and «runs» является важнейшей;

– слуховой анализ первоисточника необходимо производить с особой тщательностью и вниманием к деталям, к динамическому плану, стилистике и украшениям;

– высокую эффективность в обучении студентов показывают такие решения, как распевки на основе трудностей той или иной песни – своеобразные этюды;

– проблема интонации, как и везде, решается с помощью проигрывания на фортепиано;

– европейские и американские педагоги не стремятся публиковать свои теоретические изыскания и труды, предпочитая наглядную работу в групповых и privat-форматах;

– западные педагоги, в том числе Natalie Weiss и Cheryl Porter, не спешат выкладывать все свои секреты в интернет-пространство для всеобщего доступа. Так, черновая работа по настройке голосового аппарата перед privat-занятием остаётся за кадром. Составить примерную картинку можно только фрагментарно;

– портфель компетенций современного педагога эстрадно-джазового вокала должен включать в себя не только полное представление о регистровом составе голоса, но и владение всеми техниками, пониманием стилистики, присущей тем или иным жанрам.

Библиографический список

1. Климай Е.В. Современные тенденции в музыкальном образовании. *Высшее образование в России*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Майковская Л.С., Мансурова А.П. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы. *Искусство и образование.* 2017; № 4: 67 – 74.
3. Черватюк П.А., Майковская Л.С., Мансурова А.П. Готовность педагога к реализации образовательных технологий как ключевое требование современного института образования: к проблеме категориальной идентификации. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 1: 4 – 10.
4. Майковская Л.С., Мансурова А.П. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2016; № 1: 1 – 15.
5. Хусяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования. *Педагогика и просвещение.* 2014; № 4: 30 – 41.
6. Блауг М. Закон рынков Сэя. *Экономическая мысль в ретроспективе = Economic Theory in Retrospect.* 1994; Выпуск XVII: 136 – 150.
7. Williams D.D. Improving use of learning technologies in higher education through participant oriented evaluations. *Educational Technology & Society.* 2002; № 5 (3): 11 – 17.

References

1. Klimaj E.V. Sovremennye tendencii v muzykal'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Obrazovatel'nyj process v sfere muzykal'nogo iskusstva na osnove informacionnyh tehnologij: sostoyanie problemy. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2017; № 4: 67 – 74.
3. Chervatyuk P.A., Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Gotovnost' pedagoga k realizacii obrazovatel'nyh tehnologij kak klyuchevoe trebovanie sovremennogo instituta obrazovaniya: k probleme kategorial'noj identifikacii. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 1: 4 – 10.
4. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. K voprosu o formirovanii u pedagogov-muzykantov novyh professional'nyh kvalifikacij v oblasti `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2016; № 1: 1 – 15.
5. Husyainov T.M. Istoriya razvitiya i rasprostraneniya distancionnogo obrazovaniya. *Pedagogika i prosveschenie.* 2014; № 4: 30 – 41.
6. Blaug M. Zakon rynkov S`eya. *`Ekonomicheskaya mysl' v retrospektive = Economic Theory in Retrospect.* 1994; Vypusk XVII: 136 – 150.
7. Williams D.D. Improving use of learning technologies in higher education through participant oriented evaluations. *Educational Technology & Society.* 2002; № 5 (3): 11 – 17.

Статья поступила в редакцию 31.01.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-214-216

Maykovskaya L.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: maykovskaya@gmail.com*
Svirina M.N., *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: mahtelt@gmail.com*

SPECIFICITY AND CONTENT OF THE CONCEPT OF "INFORMATION AND LIBRARY LITERACY OF A TEACHER-MUSICIAN". The article reveals the specifics and content of the concept of "information and library literacy of a teacher-musician" in the context of the problem of forming information and library literacy in future teachers-musicians studying at a university. The article considers the main specific factors that determine the content of the concept of "information and library literacy of a music teacher", including: the nature of musical information, ways of its fixation and transmission; the content of professional information needs of music teachers; the value attitude to information and library literacy as one of the most important professional competencies of a teacher-musician. Based on the analysis of studies of music psychology, music informatics and pedagogy of music education, the definitions included in the concept sphere of the studied concept are revealed. The article emphasizes the need for the formation of information and library literacy of students of music and pedagogical specialties during their studies at the university to develop information competence, further professional and creative growth.

Key words: **music education, music information, information and library literacy of music teacher, electronic information environment of university, music libraries.**

Л.С. Майковская, *д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университета, г. Москва, E-mail: maykovskaya@gmail.com*
М.Н. Свирина, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: mahtelt@gmail.com*

СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА»

В статье раскрываются специфика и содержание понятия «информационно-библиотечная грамотность педагога-музыканта» в контексте проблемы формирования информационно-библиотечной грамотности у будущих педагогов-музыкантов, обучающихся в вузе. Рассматриваются основные специфические факторы, обусловливающие содержание понятия «информационно-библиотечная грамотность педагога-музыканта», среди которых выделяются следующие: природа музыкальной информации, способы ее фиксации и передачи; содержание профессиональных информационных потребностей педагогов-музыкантов; ценностное отношение к информационно-библиотечной грамотности как к одной из значимых профессиональных компетенций педагога-музыканта. На основе анализа исследований музыкальной психологии, музыкальной информатики и педагогики музыкального образования раскрываются дефиниции, входящие в концептосферу понятия «информационно-библиотечная грамотность педагога-музыканта». Подчеркивается необходимость формирования информационно-библиотечной грамотности студентов музыкально-педагогических специальностей в период обучения в вузе для становления информационной компетентности, дальнейшего профессионального и творческого роста.

Ключевые слова: **музыкальное образование, музыкальная информация, информационно-библиотечная грамотность педагога-музыканта, электронная информационная среда вуза, музыкальные библиотеки.**

Проблема формирования информационно-библиотечной грамотности и информационной культуры личности педагога-музыканта особенно остро ощущается в условиях глобальной информатизации. Ее актуальность обусловлена необходимостью модернизации форм работы вузовской библиотеки с учетом профессиональных интересов студентов, ориентированных на освоение библиотечно-библиографических знаний; потребностью в анализе, объяснении и прогнозировании процессов взаимодействия научной библиотеки и музыкально-педагогического сообщества по формированию информационно-библиотечной грамотности у студентов-музыкантов; осмыслением информационных и психолого-педагогических функций библиотеки вуза, направленных на обеспечение качества музыкально-педагогического образования; влиянием библиотеки на формирование личности педагога-музыканта в процессе получения высшего образования.

Информация, способы ее сохранения и обмена во все времена являлись одной из ключевых сфер жизни человека. Однако вплоть до середины XX века данная категория не являлась предметом специального исследования. Показательно, что «общенациональный лексикон предыдущих этапов развития общества, представленный в словаре В.И. Даля, не содержит слова «информация»» [1, с. 257]. И только получив статус одного из важнейших стратегических ресурсов развития современного общества, категория «информация» пополняет общенациональную лексику, что закрепляется ее включением в словарь С.И. Ожегова. Стремительный рост информационных потоков сделал приоритетными источниками научной и обучающей информации электронные библиотечные системы и наукометрические базы данных.

Наряду с изменениями ценностного отношения к информации, ее источникам и способам обмена трансформировались и подходы к процессу высшего, в том числе музыкально-педагогического образования [2]. Наиболее ярко это проявилось в период вынужденного массового перехода вузов на дистанционное обучение. Постоянное использование информации как ресурса развития личности повысило значимость решения проблемы формирования информационно-библиотечной грамотности будущего педагога-музыканта, так как умение находить достоверную информацию, анализировать качество информационных ресурсов положительно влияет на результаты обучения и постоянный профессиональный рост музыканта.

Высшее музыкально-педагогическое образование стремится максимально эффективно использовать российские и мировые информационные ресурсы, студенты получают возможность доступа к профессиональным базам данных, в работе с которыми необходимо использовать все имеющиеся навыки по поиску, обработке и усвоению полученной информации в общедоступной текстовой форме и в специализированных профессиональных форматах записи и сохранении музыки.

Понятие «информационно-библиотечная грамотность» трактуется учеными как один из важнейший компонентов духовной культуры общества в целом, так и отдельной личности в частности [3, с. 16]. В начале XXI в. Г. Росс писала, что «несмотря на множество определений информационной грамотности, все они, так или иначе, связаны с персональной профессиональной компетентностью, выраженной последовательностью действий: осознание потребности в информации → разработка стратегии поиска, т.е. формулирование запроса и отбор источников информации → синтез → эффективное использование новой информации» [4, с. 70]. Данный феномен в отношении педагогов-музыкантов имеет свою специфику, которая определена несколькими факторами, среди них: природа музыкальной информации, способы ее фиксации и передачи; содержание профессиональных информационных потребностей педагогов-музыкантов; ценностное отношение к информационно-библиотечной грамотности как к одной из значимых профессиональных компетенций педагога-музыканта.

Особенности фиксации, передачи, хранения и воспроизведения музыкальной информации вытекают из ее природной сущности. Специфика музыкальной информации обусловлена различными информационными объектами, представляющими ее. Это графические и аудиовизуальные носители, содержащие отдельное музыкальное произведение, конкретные элементы музыкального языка или результаты творческой деятельности музыкантов. Музыкальное сообщение воспринимается при помощи слуха и/или визуально (текст или видео), при этом задействованы различные источники информации, а интонационные, гармонические, ритмические и иные элементы музыкального сообщения выступают в неразрывной совокупности. Важно отметить, что графическая нотная фиксация музыкальной информации и тексты о музыке и музыкальном образовании чаще отображают структуру музыкального искусства и знаний о нем, а непосредственно звучащая музыка или аудиозапись представляют динамичную «живую» информацию. Совокупность информационных компонентов, представленных в различных музыкальных сообщениях, позволяет педагогу-музыканту получить наиболее исчерпывающие знания о том или ином музыкальном явлении или произведении.

Вышеперечисленные особенности музыкальной информации привели к возникновению музыкальных библиотек, которые собирают, хранят и предоставляют пользователям нотные, аудиовизуальные и мультиформатные ресурсы. Поиск музыкальной информации в каталогах библиотек и базах данных наиболее эффективен, когда освоен алгоритм работы с электронными каталогами, содержащими специализированные поисковые поля для выбора инструмента, тональности, типа ресурса, носителя информации и др. Именно поэтому формирование информационно-библиотечной грамотности педагога-музыканта становится одним из важных аспектов музыкально-педагогического образования.

По мнению исследователей (К.Б. Давлетова [5], Р.Ф. Сулейманов, С.М. Хабибрахманова и др.), содержание профессиональных информационных потребностей педагогов-музыкантов обусловлено в первую очередь направлением творческой и педагогической деятельности; наличием навыков применения тех или иных источников музыкальной информации и доступностью необходимых ресурсов. Использование информационно-коммуникационных технологий в сфере музыкального искусства, с одной стороны, позволяет педагогам самостоятельно удовлетворять свои профессиональные информационные потребности, производя поиск ресурсов в сети Интернет, создавая и размещая результаты собственной творческой и преподавательской деятельности. С другой стороны, постоянно обновляющиеся и нарастающие потоки информации создают у педагогов-музыкантов потребность в формировании специально организованной информационной системы и среды, ориентированной на профессиональную деятельность. Зачастую при поиске музыкальной информации в сети Интернет и ресурсах свободного доступа пользователь получает неудовлетворительный результат, не соответствующий запросу по нескольким причинам: текстовая информация, вместо нотной или аудиовизуальной, платный доступ к коллекциям электронных библиотек и медиаресурсам, отсутствие необходимой редакции нотного текста, отсутствие записей конкретного исполнителя или произведения в медиатеке, недоступность полного текста источника или просто большое количество результатов поиска. Специализированными ресурсами для поиска музыкальной информации становятся коллекции учебно-методических пособий, научных трудов, нотных изданий и аудиоресурсов в электронных библиотечных системах и фондах факультетских библиотек. Для освоения будущими педагогами-музыкантами информационно-библиотечной среды вуза используются традиционные и дистанционные формы занятий, что позволяет наиболее полно удовлетворить профессиональные информационные потребности данной группы обучающихся.

Ценностное отношение к информационно-библиотечной грамотности как к одной из значимых профессиональных компетенций педагога-музыканта определяет содержательную сторону информационных потребностей и мотивирует творческую личность к саморазвитию и самоактуализации. В процессе овладения информационно-библиотечной грамотностью студенты получают системные знания о природе и структуре музыкальной информации, формах ее хранения и способах передачи, осваивают алгоритмы поиска информации, сохраненной графически и аудиовизуально, вырабатывают навыки, необходимые для создания собственных музыкальных информационных продуктов и баз данных. В дальнейшей профессиональной и творческой деятельности применение полученных навыков позволит расширять свои творческие возможности, эффективно представлять результаты собственного труда, обмениваться опытом использования музыкальных образовательных и информационных ресурсов с коллегами и другими участниками образовательного процесса. Э.Б. Абдуллин неоднократно подчеркивал необходимость формирования информационно-библиотечной грамотности у студентов музыкального факультета: «Педагог должен стремиться не отставать от своих учеников в умении работать с компьютером и Интернетом. Во-первых, это позволит улучшить взаимопонимание и даст возможность, при необходимости, говорить с учениками на «одном языке», а, во-вторых, открывает много новых возможностей применения в процессе обучения компьютерных музыкальных программ» [6, с. 41].

Информационно-библиотечная грамотность педагога-музыканта представляет собой совокупность сформированных функциональных знаний, умений и навыков, позволяющих искать, находить, отбирать, критически анализировать и интерпретировать информацию о музыкальном искусстве и образовании в специфической предметной и художественной форме. Информационно-библиотечная грамотность как сложное и многогранное явление включает следующие компоненты: библиотечно-библиографические знания об общем и специализированном фонде библиотеки, о текстовых и аудиовизуальных ресурсах для музыкального и музыкально-педагогического образования; знания о различных коммуникативных системах, о специальной профессиональной символике (знаки музыкальной нотации, музыковедческие понятия и пр.); умения ориентироваться в совокупных информационных ресурсах вуза при выборе книг, нот, CD и DVD-изданий для учебной и творческой деятельности; умения работать с такими ресурсами с применением компьютерных технологий; формировать собственные информационные продукты и поисковые системы.

Основные характеристики информационно-библиотечной грамотности будущих педагогов-музыкантов включают в себя комплекс навыков работы с текстом, аудио- и видеофайлами, справочно-поисковым аппаратом библиотеки и источниками из сети Интернет:

– умение грамотно и корректно сформировать поисковый запрос в соответствии с профессиональной спецификой музыкального искусства и музыкального образования;

– умение ориентироваться в источниках информации по музыкальному искусству и музыкальному образованию различных форматов, в системе специализированных библиографических и справочных пособий, в традиционных картотеках, электронных каталогах библиотеки и поисковых системах электронных библиотечных систем;

– системность и последовательность чтения и работы с медиаисточниками, необходимыми не только для успешного освоения образовательной программы, но и для саморазвития и самоактуализации педагога-музыканта;

– умение ориентироваться в книге или медиаресурсе с целью понимания ценности и усвоения найденной информации;

– умение использовать и применять на практике полученную из источников информацию, систематизировать, анализировать и творчески преобразовывать её;

– наличие навыков владения техническими приемами, обеспечивающими возможность дальнейшей работы с установленными источниками и создание собственной базы данных (выписки и оформление библиографических ссылок, создание конспектов и сохранение документов, организация фототеки или медиатеки, оформление списков литературы и аудио- и видеофайлов).

Как уже отмечалось, информационные потребности музыкантов в силу их профессиональной деятельности носят специализированный характер: при формулировке запроса могут быть указаны не только автор музыки или текста и название произведения, но и тональность, вид певческого голоса, варианты изложения нотного текста (партитура, клавир, дирекцион, табулатура), инструмент или тип и средство исполнения, продолжительность звучания, исполнитель (для звукозаписей). При наличии у будущего педагога-музыканта удовлетворительного уровня информационной грамотности он может сформулировать поисковый запрос таким образом, что результат поиска полностью удовлетворит его профессиональные потребности.

Индивидуально-творческое освоение ценностного потенциала информационно-библиотечной грамотности становится средством формирования личности педагога-музыканта, свободно ориентирующегося в современных информационных процессах и умеющего применять новые технологии в своей педагогической практике и исследовательской работе. Высокий уровень знаний о возможностях современных ИКТ позволит будущим педагогам-музыкантам эффективно использовать весь спектр программного обеспечения в профессиональной педагогической деятельности: создавать электронные учебные и методические материалы для обучающихся, готовить техническое сопровождение выступлений детских творческих коллективов, создавать информационные порталы и сайты по проблемам музыкального искусства. «Только через непрерывно формируемый собственный опыт … студенты приобретут системные навыки применения информационных технологий в трудовой деятельности, выработают привычку их широкого использования» [7, с. 72].

В дальнейшем у педагога-музыканта разовьётся способность не только к поиску необходимой для обучения и исследовательской деятельности информации, но и к критическому переосмыслению и личностно-творческой интерпретации накопленного опыта. Информационная компетентность будет осознаваться выпускниками как фундамент для успешной карьеры и профессионального педагогического и научного роста, станет первой ступенью на пути к самообразованию и саморазвитию.

Библиографический список

1. Исаева Н.И., Петрова И.В. Информационная культура как объект научного психологического исследования. *Вестник Белгородского университета потребительской кооперации.* 2006; № 4: 257 – 260.
2. Майковская Л.С., Мансурова А.П. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2016; № 1: 1 – 15.
3. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. *Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины.* Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.
4. Росс Г. Электронные библиотеки в образовании: возможности и перспективы. *Научные и технические библиотеки.* 2002; № 10: 64 – 90.
5. Давлетова К.Б. Особенности профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 6: 17 – 20.
6. Абдуллин Э.Б. *Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта.* Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2014.
7. Майковская Л.С., Мансурова А.П. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы. *Искусство и образование.* 2017; № 4: 67 – 74.

References

1. Isaeva N.I., Petrova I.V. Informacionnaya kul'tura kak ob`ekt nauchnogo psihologicheskogo issledovaniya. *Vestnik Belgorodskogo universiteta potrebitel'skoj kooperacii.* 2006; № 4: 257 – 260.

2. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. K voprosu o formirovanii u pedagogov-muzykantov novyh professional'nyh kvalifikacij v oblasti `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2016; № 1: 1 – 15.
3. Gendina N.I., Kolkova N.I., Starodubova G.A., Ulenko Yu.V. *Formirovanie informacionnoj kul'tury lichnosti: teoreticheskoe obosnovanie i modelirovanie soderzhaniya uchebnoj discipliny.* Moskva: Mezhregional'nyj centr bibliotechnogo sotrudnichestva, 2006.
4. Ross G. `Elektronnye biblioteki v obrazovanii: vozmozhnosti i perspektivy. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki.* 2002; № 10: 64 – 90.
5. Davletova K.B. Osobennosti professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; № 6: 17 – 20.
6. Abdullin `E.B. *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta.* Sankt-Peterburg: Lan', Planeta muzyki, 2014.
7. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Obrazovatel'nyj process v sfere muzykal'nogo iskusstva na osnove informacionnyh tehnologij: sostoyanie problemy. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2017; № 4: 67 – 74.

Статья поступила в редакцию 31.01.21

УДК 784.96 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-216-218

***Matulova T.V.,** postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: tvmiroshka@mail.ru*

VOCAL AND CHORAL WORK IN CHILDREN'S ART COLLECTIVE AS A WAY OF FORMATION OF THE PERSONALITY AESTHETIC CULTURE. The author of the article addresses the methodological issues of working with children's choral collective, which requires a careful choice of methodological and methodological approaches to its organization. Clarification of the structure and content of vocal and choral work not only in the context of technical development, but also taking into account the artistic and aesthetic improvement of the individual ensures the achievement of high pedagogical goals. Through this prism, the article examines the content of the main stages of vocal and choral work, namely, the stage of singing and mastering the song repertoire, with a detailed explanation of their influence on the formation of the aesthetic culture of the participants of the children's choral collective. As a result, the author scientifically substantiates the content of all stages, types, methods and forms of vocal and choral work with the children's choir as significant components in the system of formation of the children's aesthetic culture.

Key words: **children's choir, aesthetic culture of individual, vocal and choral work, chants, work on song repertoire, artistic and aesthetic education.**

***Т.В. Матулова,** аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: tvmiroshka@mail.ru*

ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК ПУТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Автор статьи обращается к методическим вопросам работы с детским хоровым коллективом, которая требует внимательного выбора методологических и методических подходов к ее организации. Прояснение структуры и содержания вокально-хоровой работы не только в контексте технического развития, но и с учетом художественно-эстетического совершенствования личности обеспечивает достижение высоких педагогических целей. Сквозь данную призму в статье рассматривается содержание основных этапов вокально-хоровой работы, а именно этап распевки и освоения песенного репертуара, с подробным пояснением их влияния на формирование эстетической культуры участников детского хорового коллектива. В результате автор научно обосновывает содержание всех этапов, видов, методов и форм вокально-хоровой работы руководителя детского хора как значимых компонентов в системе становления эстетической культуры детей.

Ключевые слова: **детский хоровой коллектив, эстетическая культура личности, вокально-хоровая работа, распевки, работа над песенным репертуаром, художественно-эстетическое воспитание**.

Анализ научных и учебно-методических источников художественного направления доказывает, что учеными Е.П. Печерской, А.Г. Раввиновым, Г.С. Ригиной, А.Я. Ростовским, М.А. Румер, Г.П. Стуловой, Л.А. Хлебниковой и другими исследованы различные аспекты вокально-хорового воспитания участников детских хоровых коллективов младшего и среднего школьного возраста на уроках и в рамках деятельности художественных коллективов.

Для обоснования содержания вокально-хоровой работы руководителя детского хора мы сознательно сосредоточили внимание на распевках детского хора и работы над песенным репертуаром. В этом контексте необходимо отметить, что ведущее место в системе музыкального обучения и художественно-эстетического воспитания занимают распевки. «Распевки, – объясняют составители российского музыкального лексикона В.И. Дряпика и Ю.Е. Соколовский, – как выполнение специальных вокально-технических упражнений для подготовки голосового аппарата и слуха певца перед началом занятий или концертного выступления» [1, с. 152].

В зависимости от возрастных особенностей детей руководитель хора планирует распевки, которые предусматривают подготовку голосового аппарата к пению и считаются вокально-слуховой настройкой учеников для дальнейшей работы над песенным репертуаром. Распевки ставят своими задачами формирование вокально-хоровых навыков и развития детского голоса в процессе выполнения вокально-хоровых упражнений.

В зависимости от цели урока вокально-хоровые упражнения условно делятся на две группы. К первой группе относятся упражнения, которые не связаны с конкретными произведениями песенного репертуара и предусматривают овладение средствами вокально-хоровой выразительности для достижения определенного уровня художественного исполнения. Упражнения, которые принадлежат ко второй группе, направлены на преодоление вокальных трудностей, которые случаются в произведениях, предусмотренных хоровым репертуаром.

Упражнения для распевки классифицируют по двум основным категориям: упражнения для пения в унисон и гармонические (многоголосные) распевки. На уроках и в процессе вокально-хоровой работы для пения в унисон вводятся упражнения, построенные на основе гаммоподобного движения мелодии, которые способствуют выработке навыков унисонного ансамбля. Пение с чередованием больших и малых секунд являются залогом чистоты интонирования.

Упражнения для распевки дифференцируются также на следующие разновидности: унисонное пение тетрахордов и секвенций с гласными и на разные слоги; пение упражнений с использованием гармонических сочетаний; распевки с использованием динамических оттенков; выполнение упражнений с использованием различных штрихов.

Вокальные упражнения должны быть лаконичными и легко запоминаться, соответствовать требованиям дальнейшей работы над песенным репертуаром. Кроме того, при подборе распевок руководитель детского хора сосредоточивает внимание на следующих задачах: достижение чистоты интонирования; формирование навыков звуковедения; расширение диапазона детских голосов; формирование высокой певческой позиции; развитие гибкости и подвижности детских голосов; воспитание навыков кантиленного пения; выравнивание детских голосов во время пения; развитие навыков пения в различных динамических оттенках.

Во время распевки звук у детей должен быть легким и звонким. Нужно стремиться к прозрачному звучанию и выполнять упражнения выразительно. Как правило, детям среднего школьного возраста необходимо предлагать упражнения на развитие головного и грудного регистров. Их пение отличается насыщенностью и динамичностью звучания. С ростом вокальных мышц начинается оформление голоса. У мальчиков, по сравнению с девочками, появляется грудное звучание.

Учитывая, что цель распевки заключается в подготовке голосового аппарата к пению художественного материала, не следует на каждом уроке предлагать детям новые вокальные упражнения. Целесообразно отрабатывать уже знакомые распевки и постепенно вводить новые, более сложные упражнения. Стоит отметить, что каждое упражнение дети должны воспринимать как музыкальную миниатюру и выполнять указания по исполнению четко и осознанно. Для этого руководитель детского хора должен обосновать ее цель, проиллюстрировать и объяснить методику и требования по ее воспроизведению. Общепризнанно выполнение упражнений в виде модулирующих секвенций по полутонам в восходящем и нисходящем направлениях.

На начальном этапе мелодию необходимо поддерживать инструментальным сопровождением. Для совершенствования вокально-хоровых навыков вокальные упражнения целесообразно в дальнейшем петь без инструментального сопровождения с предварительной ладовой настройкой. В процессе накопления исполнительского опыта выполнение упражнений доводится до уровня автоматизма. Дети сами выдерживают паузы между секвенциальными построениями и воспроизводят музыкальный материал в необходимом темпе.

М.А. Румер предлагала использовать в распевках отрывки из произведений, предусмотренных школьной программой по слушанию, а именно – пропевать главные темы инструментальных или хоровых произведений [2]. Методически обоснованно вводить в распевки музыкальный материал из хорового педагогического и концертного репертуара, особенно те фрагменты, которые отличаются определенными интонационными трудностями. Интерес и внимание школьников вызывают распевки, в основу которых положены народные песни, попевки и прибаутки.

Изложенные рекомендации по подбору распевок для детского хора, а также выделению отдельных этапов работы над песенным репертуаром являются, в определенной мере, условными, обобщенными. Их конкретизация и определение оптимального периода для введения в учебный процесс зависит от профессиональной компетентности, опыта и художественно-педагогического мастерства руководителя детского хора, индивидуально-возрастным особенностям детей и отличительным профессиональным характеристикам конкретного творческого коллектива.

Следует подчеркнуть, что центральное место в вокально-хоровой работе с детьми принадлежит песенному репертуару. Говоря о хоровом песенном репертуаре, мы имеем в виду совокупность произведений (детские, народные, авторские песни), предусмотренных для освоения с детьми в хоровом классе, а также с участием солистов.

Методические рекомендации и программы предусматривают, как правило, дифференциацию хорового репертуара на ориентировочный и вариативный материал. Не является редкостью, когда в зависимости от уровня вокально-хоровой подготовки детского хора или воспитательных задач руководитель детского хора может принять решение о коррекции репертуарной программы, замене одной песни на другую. Как в первом, так и втором случаях уместно учитывать основные принципы, по которым осуществляется отбор хорового репертуара. Суть их можно изложить в следующих тезисах: заинтересованность; соответствие возрастным и вокальным возможностям; направленность на последовательное усвоение вокально-хоровых навыков; воспитание морально-этических качеств; формирование художественно-эстетических и ценностно-смысловых качеств. В контексте данных принципов работа над хоровым песенным репертуаром предусматривает изучение песен, написанных для детей и молодежи, русских народных песен и песен других народов.

В методике преподавания музыки существуют разные подходы к работе над песенным репертуаром. Отечественные ученые и методисты предлагают структурировать процесс работы над песней, выделяя несколько этапов. Такой подход соответствует установившимся традициям отечественного хорового исполнительства. Так, в работах Л.В. Школяр, М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской, В.О. Усачевой, В.В. Медушевского, В.А Школяр мы наблюдаем следующую последовательность в работе над хоровой партитурой: показ и начальная работа; техническое освоение и отработка владения средствами вокально-хоровой выразительности; завершающий этап – художественное исполнение. Советские методисты Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко предлагают следующую последовательность разучивания песни: вступительное слово руководителя детского хора (беседа); показ; разучивание [3, с. 108].

М.А. Зильберквит разделяет процесс разучивания песни на четыре этапа: «Ознакомление с песней; усвоение музыкального и литературного текста; работа над техникой художественного исполнения; завершающая художественная доработка» [4, с. 245].

Обобщая различные подходы к определению этапов работы над песенным репертуаром, мы предлагаем следующую последовательность: вступительное слово руководителя детского хора; иллюстрация произведения школьного репертуара; беседа о поэтичности и музыкальности текста; разучивание слов и мелодии; работа над выразительностью исполнения. Вступительное слово руководителя детского хора должно быть лаконичным и непродолжительным. Цель этого этапа заключается в создании необходимого эмоционального настроя, который побуждает учеников к активной творческой деятельности. Руководителю детского хора стоит обратить внимание на основные биографические сведения о композиторе и авторе литературного текста, рассказать историю создания этого произведения.

Если песня народная, целесообразно ознакомить участников детского хорового коллектива с историей её возникновения, совместно выяснить, к какому виду песен она принадлежит. Кроме того, нужно прочитать детям текст песни, объяснить значение незнакомых слов. Перед иллюстрацией уместно задать детям несколько вопросов, содержание которых должно быть понятным и четко сформулированным. Необходимым условием считается дополнение рассказа о песне иллюстрациями, репродукциями, иными произведениями изобразительного искусства, которые расширяют и углубляют восприятие художественного образа и сюжета хорового произведения.

Вполне правомерно утверждать, что от вступительного слова руководителя детского хора зависит успех дальнейшей работы над содержанием и выразительностью выполнения. В рамках вступительного слова уместно ввести участников детского хорового коллектива в содержание песни, заинтересовать и вызвать у них желание работать над данным произведением, настроить на осознанное восприятие музыки, эмоционально повлиять на сознание и создать атмосферу творчества, психологически подготовить учеников к последующей беседе о прослушанной песне.

Аудиальную иллюстрацию произведения можно организовать двумя способами: первый вариант – песню исполняет руководитель детского хора; второй – дети прослушивают ее в записи. Для осознанного восприятия песни детьми руководителю хора стоит концентрировать внимание на следующем: выполнение должно быть высокохудожественным, безупречным, в соответствующем характере; песню необходимо представить полностью; во время иллюстрации надо постараться установить эмоциональный контакт с хором. Следует отметить, что среди руководителей хора и методистов дискуссионным является вопрос о том, какое должно быть сопровождение к песне: написанный автором или подобранный на слух исполнителем. Ответить на этот вопрос невозможно однозначно. Все зависит от условий, обстоятельств, профессиональной подготовки руководителя детского хора и других факторов. Показ двухголосных и трехголосных песен целесообразно проводить с помощью звуковоспроизводящей аппаратуры (в записи).

Беседа о поэтичности и музыкальности текста ставит цель выявить средства музыкальной выразительности, с помощью которых раскрывается художественное содержание произведения. Во время беседы выясняется воспитательное значение содержания песни, определяются средства музыкальной выразительности, с помощью которых композитор создал музыкальный образ. В процессе беседы руководитель детского хора сосредоточивает внимание участников детского хорового коллектива на связи музыки с текстом. Беседа занимает сравнительно мало времени, готовит детей к осознанной работе над воспроизведением музыкального образа, является средством развития мыслительной культуры и целого ряда психических процессов, таких как ощущение, восприятие, память, воображение, чувства, внимание. В соответствии с учебно-воспитательными задачами и поставленными целями стоит воспитывать в участниках детского хорового коллектива художественно-образное мышление, ценностные ориентации, эстетическое восприятие человека и мира. В процессе беседы, ориентированной на определение содержания песни, уместно использовать образцы визуального искусства, которые приближают к воплощению идеи произведения. Вполне понятно, что руководитель детского хора должен тщательно обдумать содержание беседы и характер вопросов. Детей необходимо подвести к тому, чтобы они выразили свое отношение к песне, а также выяснили ее структуру, а именно определили вступление, запев и припев.

Разучивание слов и мелодии является важным компонентом работы над репертуаром, который занимает значительную часть урока. Эффективность этой работы зависит от педагогического мастерства руководителя детского хора и владения им методикой вокально-хорового воспитания. Разучивать мелодию нужно по фразам, сосредоточивая внимание на средствах музыкальной выразительности. При воспроизведении мелодии очень важна чистота интонирования и точное воспроизведение ритмического рисунка, а когда песня многоголосная – звучание аккордов. Однако не следует забывать и о правильном произнесении слов, которое положительно влияет на звукообразование и позволяет раскрыть музыкально-художественный образ.

Обязательно нужно уметь каждый музыкальный отрывок песни петь сольфеджио, прорабатывать с использованием метода абсолютной сольмизации. Для этого нужно определить тональность, размер, темп, выяснить ритм, прочитать ноты с листа. В такой ситуации целесообразно применять метод иллюстрации. Иллюстрация должна быть интонационно безупречной, выразительной, приближенной к звучанию голоса детей. В случае, когда встречаются интонационные или ритмические трудности, нужно отдельно отработать сложные места. Необходимо следить за тем, чтобы дети не форсировали звук, а в хорах концентрировать внимание на отработке кантилены. Определенную роль здесь играет метод подражания или копирования. Так, дети воспринимают фальцетный показ фразы руководителем детского хора и пытаются воспроизвести характер звука. Стоит подчеркнуть, что в процессе работы над характером звука необходимо использовать сравнения, применяя синонимы и антонимы, а именно: нежный/строгий, легкий/тяжелый, светлый/темный звук и тому подобное. Это поможет активизировать работу участников детских хоровых коллективов, избежать равнодушного выполнения. Общепризнанно: когда песня детям нравится, они будут работать над ней с большим вдохновением и желанием быстро изучить.

Для запоминания мелодии рекомендуют использовать методические приемы, направленные на усвоение мелодии, которые можно выразить такими фразами, как «споем вместе с фортепиано», «а теперь сами», «прослушайте, как я пою», «пойте только девочки», «а теперь только мальчики», «споем все вместе». Использование указанных приемов поможет избежать многократного однообразного повторения. Особое внимание необходимо сосредоточить на двухголосном и трехголосном пении. Здесь нужна кропотливая предварительная работа над двухголосными упражнениями и канонами. Сложнее дети удерживают партию второго голоса, поэтому руководитель детского хора должен поддержать их собственным голосом или игрой на музыкальном инструменте.

Для закрепления навыков многоголосного пения необходима последовательная и систематическая работа. В зависимости от фактуры изложения музыкального произведения (гармоническая, полифоническая) используются различные методические приемы. Так, когда в произведениях гармонического состава мелодия проходит в сопрановой партии, разучивание следует начинать с партии

вторых сопрано или альтов. В многоголосных народных песнях каждая партия разучивается отдельно, с проигрыванием последних голосов. Когда мелодия содержится в партии сопрано, а партия альтов является подголоском, такой вид фактуры называется подголосочной полифонией, и разучивание необходимо начинать с альтовой партии, так как она является более сложной для выполнения. Многоголосное пение развивает гармонический слух, чувство ансамбля, формирует навыки самоконтроля [5, с. 4]. В развитии гармонического слуха важную роль играет пение без инструментального сопровождения (a´cappella). Акапельное пение помогает сосредоточить слуховое внимание детей, достичь точного интонирования мелодии, воспитывает у обучающихся эстетические потребности, вкусы и интересы.

Важную роль играет знание учителем возрастных особенностей детей и специфики развития детского голоса, а также применение дифференцированного подхода в процессе вокально-хоровой работы. Считается неуместным тратить время на запись слов текста песни или целенаправленное изучение его на уроке. Это может быть составной частью домашнего задания.

Итак, во время работы над песенным репертуаром у детей формируются вокально-хоровые умения и навыки, с помощью которых создается музыкально-художественный образ исполняемого хорового произведения. Данный вид учебной деятельности, благодаря комплексному подходу в выборе методов, средств и форм работы, обеспечивает также развитие музыкально-творческих способностей, приобретение навыков самоконтроля и ответственности. Таким образом, привлечение обучающихся к активной вокально-хоровой деятельности является важным условием и действенным фактором формирования их эстетической культуры и стимулом внутреннего духовного развития [6].

Работа над выразительностью исполнения является завершающим этапом работы над репертуаром, в которой продолжается оттачивание деталей, уточняются темпы, кульминации, цезуры, общий динамический план выполнения. Также руководитель детского хора сосредотачивает внимание на поэтическом тексте, который влияет на общую интерпретацию интонационно-образного содержания песни. Вполне понятно, что учитель может предлагать различные варианты интерпретации песенного репертуара. Например, запев исполняет солист, а припев – все вместе. Когда это хороводная песня, стоит предложить детям выполнить ее с движениями. Возможен вариант исполнения с сопровождением ударных или шумовых музыкальных инструментов. Его могут осуществлять отдельные ученики класса. При таком подходе дети овладевают навыками игры на музыкальных инструментах, у них развивается метроритмические ощущения.

Итак, учитывая вышесказанное, подытожим, что вокально-хоровая работа, несмотря на узкометодическую направленность некоторых этапов, форм и средств, непосредственно влияет на формирование эстетической культуры участников детских хоровых коллективов, выявление их индивидуальных способностей, эстетических потребностей и интересов и может быть представлена в виде универсальной педагогической технологии, которая «в классическом своем варианте представляет собой тщательно спроектированный пошаговый план (алгоритм) педагогических действий, включающих заранее продуманные комплексы методов, приемов, условий и средств обучения, соотнесенные с возможностями контингента» [7, с. 6]. Наполнение алгоритма деятельностным содержанием методического и дидактического характера, облекаемым в ту или иную организационную форму, с одной стороны, обусловливает результативность деятельности творческого коллектива, а с другой стороны, всецело зависит от компетентностного уровня руководителя хора, так как, «безусловно, в сфере искусства не может быть однозначного, раз и навсегда установленного рецепта, поскольку очень многое определяется личностными качествами педагога и ученика» [8, с. 169].

Работа над песенным репертуаром способствует приобретению обучающимися художественно-эстетического опыта, усвоению системы художественных умений и навыков, осознанию общечеловеческих эстетических ценностей, становлению художественно-образного мышления. В процессе хорового пения гармонизируются все духовно-творческие способности, характеризующиеся «образцовой культурой мышления, поведения, межличностных взаимоотношений, чистотой чувственно-эмоциональной сферы, четкими мировоззренческими позициями, которые согласуются в основных аспектах с общечеловеческими ценностями, гуманистическими принципами жизнедеятельности» [9, с. 176]. В данном контексте происходит развитие художественного сознания, мировоззренческих представлений, формируется и проявляется эмоционально-ценностное отношение к произведениям музыкального искусства, осуществляется становление эстетической культуры личности.

Библиографический список

1. Холопова В.Н. *Музыка как вид искусства*. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2014.
2. *Из опыта музыкальной работы со школьниками*. Под редакцией М.А. Румер. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952.
3. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д., Усачева В.О., Медушевский В.В., Школяр В.А. *Теория и методика музыкального образования детей*. Москва: Флинта-Наука, 1999.
4. Зильберквит М.А. *Мир музыки*. Москва: Детская литература, 1998.
5. Екимова С.С. *Изучение репертуара детских хоров*. Сыктывкар: Колледж культуры имени В.Т. Чисталева, 2017.
6. Коломоец А.Н. *Хороведение*. Москва: Просвещение, 2001.
7. Черватюк П.А., Майковская Л.С., Мансурова А.П. Готовность педагога к реализации образовательных технологий как ключевое требование современного института образования: к проблеме категориальной идентификации. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020, № 1: 4 – 10.
8. Климай Е.В. Современные тенденции в музыкальном образовании. *Высшее образование в России*. 2009, № 7: 169 – 173.
9. Черватюк П.А., Мансурова А.П. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами музыки как педагогическая проблема. *Искусство и образование: методология, теория, практика*. 2018; Т. 1: 174 – 180.

References

1. Holopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva*. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2014.
2. *Iz opyta muzykal'noj raboty so shkol'nikami*. Pod redakciej M.A. Rumer. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1952.
3. Shkolyar L.V., Krasil'nikova M.S., Kritskaya E.D., Usacheva V.O., Medushevskij V.V., Shkolyar V.A. *Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya detej*. Moskva: Flinta-Nauka, 1999.
4. Zil'berkvit M.A. *Mir muzyki*. Moskva: Detskaya literatura, 1998.
5. Ekimova S.S. *Izuchenie repertuara detskih horov*. Syktyvkar: Kolledzh kul'tury imeni V.T. Chistaleva, 2017.
6. Kolomoec A.N. *Horovedenie*. Moskva: Prosveschenie, 2001.
7. Chervatyuk P.A., Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Gotovnost' pedagoga k realizacii obrazovatel'nyh tehnologij kak klyuchevoe trebovanie sovremennogo instituta obrazovaniya: k probleme kategorial'noj identifikacii. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020, № 1: 4 – 10.
8. Klimaj E.V. Sovremennye tendencii v muzykal'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009, № 7: 169 – 173.
9. Chervatyuk P.A., Mansurova A.P. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrastayuschego pokoleniya sredstvami muzyki kak pedagogicheskaya problema. *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika*. 2018; T. 1: 174 – 180.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 377.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-218-221

***Rykov O.V.,** postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: harsona@yandex.ru*

THE ROLE OF THE MOUTHPIECE IN THE FORMATION OF THE TROMBONIST'S EMBOUCHURE. The article presents the results of the author's research on the development of a method for selecting a mouthpiece for studying trombonists. The purpose of research is to determine the role of the mouthpiece in the formation of the trombonist's earpiece. The results of the research show that it became possible to develop an effective method of selecting a trombone mouthpiece for performers studying in music schools, colleges and universities, as well as for professional trombonists. The article discusses the modern, opposite in some methodological aspects, concepts of mouthpiece trombone, tailored to match the size of the mouthpiece to the size of the scale used trombone or outgoing from the type of embouchure for trombone. As a result of the study, it is proved that the mouthpiece has an effect on the trombonist's earpiece and should be selected in accordance with the trombone beaker played in the orchestra, the type of earpiece and the bite.

Key words: **embouchure, bite, bore size, small shank mouthpiece, large shank mouthpiece, rim, inner diameter, cup depth, throat, backbore**.

***О.В. Рыков,** аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: harsona@yandex.ru*

РОЛЬ МУНДШТУКА В ФОРМИРОВАНИИ АМБУШЮРА ТРОМБОНИСТА

В статье излагаются результаты авторского диссертационного исследования по разработке методики подбора мундштука для обучающихся-тромбонистов. Цель исследования состояла в определении роли мундштука в процессе формирования амбушюра тромбониста. На основе полученных результатов стало возможной выработка эффективной методики подбора тромбонового мундштука для исполнителей, обучающихся в музыкальных школах, училищах и вузах, а также для профессиональных тромбонистов. В статье подробно рассмотрены современные, противоположные по некоторым методическим аспектам концепции выбора размера мундштука тромбонистом, учитывающие соответствие его размера размеру мензуры используемого тромбона либо исходящие из типа амбушюра тромбониста. В результате исследования было доказано, что мундштук оказывает влияние на амбушюр тромбониста и должен подбираться в соответствии с тромбон-мензуркой, играемой в оркестре, типом амбушюра и прикусом.

Ключевые слова: **амбушюр, прикус, мензура тромбона, мундштук на тонкой ножке, мундштук на толстой ножке, поля мундштука, внутренний диаметр чашки мундштука, глубина чашки, горловина, конус ножки мундштука.**

Роль мундштука в формировании амбушюра тромбониста совершенно не изучена в методике преподавания игры на медных духовых инструментах. Между тем мундштук играет ключевую роль в формировании амбушюра тромбониста. На наш взгляд, нельзя определять понятие «амбушюр» исполнителя на медных духовых без отрыва от понятия «мундштук».

Важность мундштука в построении амбушюра несомненна, на что указывает П.Ю. Делий: «Мундштук – часть инструмента, непосредственно участвующая в звукоизвлечении – так же оказывает влияние на работу амбушюра. Положение мундштука, его постановка, оказывают влияние, как на качество исполнения, так и на эффективность и легкость работы амбушюрных мышц» [1, с. 73]. Впервые о корреляции между положением мундштука на губах исполнителя и типом амбушюра заявил на методическом уровне выдающийся американский тромбонист и педагог Д. Рейндхарт [2].

Доказательством того, что мундштук – это важная часть амбушюра, является то, что размещение мундштука на губах исполнителя способно кардинально изменить работу амбушюра и будет определять тип амбушюра исполнителя на медных духовых инструментах. Так, при размещении мундштука более на верхней губе тип амбушюра будет относиться к нижнейструйному (то есть струя воздуха будет посылаться вниз мундштука), а при размещении большей части мундштука на нижней губе – к верхнеструйному (струя воздуха будет посылаться вверх мундштука). Соответственно, будет кардинально меняться работа всех амбушюрных мышц. От мундштука зависит очень многое в работе амбушюра тромбониста, и прежде всего – качество звука, чистота интонации, выдержка амбушюра, верхний и нижний регистры, а также гибкость при смене регистров.

Целью авторского исследования являлось прояснение роли мундштука в формировании амбушюра тромбониста, определение правильного подбора мундштука обучающимся-тромбонистам в музыкальных школах, училищах и вузах, а также профессиональным исполнителям, так как правильно подобранный мундштук обеспечивает больше возможностей для творческого самовыражения тромбонистам любого возраста и уровня подготовки.

Каждому типу тромбона соответствуют свои размеры мундштука. Как правило, чем больше мензура тромбона (bore size), тем больше в диаметре мундштук, глубже чашка (cup depth), шире горловина (throat) и конус ножки мундштука (backbore). Помимо того, что мундштук должен подходить тромбону, он должен также подходить исполнителю, играющему на нём. И здесь особенно важен диаметр мундштука. Для разных типов амбушюра и прикуса подходит разный диаметр мундштука.

Долгое время законодателем в изготовлении мундштуков для медных духовых инструментов, в том числе и для тромбона, был американский производитель медных духовых инструментов и мундштуков к ним Винцент Бах (Vincent Bach) [3]. К сожалению, после его смерти в 1976 году его компания потеряла лидирующие позиции в производстве мундштуков для тромбона, но по-прежнему все размеры мундштуков медных духовых измеряются «по Баху».

В настоящее время многочисленными фирмами-изготовителями производится огромное количество самых разных размеров мундштуков с разными контурами полей (rim), глубиной и формой чашки, а также шириной горла и внутренними конусами в ножке мундштука. Среди наиболее передовых фирм, производящих мундштуки, на которых сегодня играют ведущие тромбонисты мира, можно назвать Griego [4], Greg Black [5], Hammond [6], Laskey [7], Denis Wick [8], Doug Elliott [9] и др.

Для альт-тромбона и малой мензуры тенор-тромбона производятся мундштуки с мелкой чашкой и внутренним диаметром от 22,5 мм до 26,9 мм, для средней мензуры со средней чашкой и внутренним диаметром – от 24,7 мм до 26,9 мм, для большой мензуры со средней или глубокой чашкой и внутренним диаметром – от 25 мм до 26,9 мм. Для бас-тромбона изготавливают мундштуки с глубокой чашкой и внутренним диаметром от 26,25 мм до 29,5 мм. Для контрабасового тромбона – ещё большие мундштуки, до 30,15 мм в диаметре. Такое изобилие мундштуков производится для того, чтобы каждый исполнитель смог выбрать то, что ему подходит, исходя из соответствия мундштука инструменту, исполняемой партии в оркестре, физиологических параметров (строения зубов и челюсти, формы прикуса, величины и толщины губ), а также исходя из своих творческих задач и предпочтений. Каждому типу мензуры тромбона соответствуют свои оптимальные размеры мундштука. Следует отметить, что для малой и средней мензуры тромбона мундштуки делаются на тонкой ножке, а для большой мензуры – на толстой.

Д. Вик рекомендует для каждого типа мензуры тромбона использовать определенный, наиболее подходящий по размеру для этой мензуры размер мундштука: «Для работы в биг-бенде необходимо выбрать мундштук для яркого звучания в высоком регистре с меньшим диаметром (24,5 мм), с узким горлом и довольно мелкой чашкой. Для игры в духовом оркестре и в небольших оркестрах – немного больший диаметр (приблизительно 25,4 мм) и более глубокую чашку. Для больших симфонических оркестров диаметр полей должен быть не меньше, чем 25,4 мм, а может и 25,5 – 26 мм с глубокой чашкой и широким горлом (для использования с широкомензурным симфоническим тромбоном). Для бас-тромбона диаметр чашки должен быть 26,3 – 27 мм с очень глубокой чашкой» [10].

Надо сказать, что в биг-бендах используются узкомензурные тромбоны, в духовых оркестрах, как правило, среднемензурные, а в симфонических – широкомензурные.

Д. Вик указывает средние значения диаметров мундштуков для малой, средней, большой мензуры тенор-тромбонов и бас-тромбона. Всё, что меньше этих значений, считается малыми размерами, а всё, что больше – большими.

Взаимосвязь характеристик мундштука и амбушюра исполнителя на медных духовых инструментах совершенно не исследовалась в отечественной методической литературе. Можно лишь встретить общие фразы по поводу этой проблемы. Так, Г.А. Орвид писал: «Без преувеличения можно сказать, что хороший, «по губам» мундштук – это пятьдесят процентов (если не больше) успеха» [11, с. 196]. В.В. Сумеркин, полемизируя с этим утверждением Г.А. Орвида, несколько расширяет границы темы: «Мы не хотели бы определять в процентах значение мундштука для успешной деятельности тромбониста, но подчеркнули бы, что наличие удобного мундштука во многом способствует свободному выявлению возможностей исполнителя, обеспечивает красоту звучания и чистоту интонации, облегчает технику игры, сокращает затраты физической энергии» [12, с. 168]. Далее В.В. Сумеркин высказывает свои рекомендации по выбору мундштука: «При выборе мундштука следует обращать внимание на физические и физиологические особенности исполнителя, на форму губ (их величину и толщину), строение зубов и челюсти, на форму прикуса» [12, с. 168]. Тем не менее, никаких конкретных рекомендаций по подбору мундштука согласно физическим и физиологическим особенностям исполнителя, форме губ, строению зубов и челюсти, форме прикуса ни он, ни кто-либо другой из отечественных педагогов не даёт.

Это происходит вследствие того, что в нашей стране педагоги и исполнители совершенно незнакомы с классификацией типов амбушюров тромбонистов и других исполнителей на медных духовых инструментах, разработанной американским тромбонистом и педагогом Д. Рейнхардтом. Надо заметить, что и Д. Рейнхардт не даёт никаких конкретных рекомендаций по выбору размера мундштука в зависимости от типа амбушюра. Но это сделал его ученик и последователь – американский тромбонист и производитель мундштуков Дуг Эллиотт. Он впервые обозначил основные принципы подбора мундштука согласно типу амбушюра. К сожалению, Д. Эллиотт не написал никаких работ, посвященных этой теме, и его рекомендации по выбору мундштука можно найти лишь в Интернете на таких сайтах, как trombonеforum.com, trombonechat.com, dougelliottmouthpieces.com. Причём Д. Эллиотт оговаривает, что его наблюдения и рекомендации по подбору мундштука касаются лишь только тенор-тромбонистов, а что касается бас-тромбонистов и исполнителей на других медных духовых инструментах, то его теория подбора мундштука, как он сам утверждает, к ним неприменима [13].

Теория Дуга Эллиотта, относящаяся к тенор-тромбонистам, так называемым «нижнеструйникам», заключается в следующем: те тромбонисты, у которых мундштук большей частью находится на верхней губе (в соотношении 70 – 80% на верхней губе), и тромбон во время игры направлен прямо под прямым углом, добиваются лучших успехов, используя сравнительно большие мундштуки, например, 25,4 мм (6 ½ по Баху) и более при игре на альтовых и узкомензурных джазовых тромбонах, и 26 мм (4G по Баху) и более – при игре на широкомензурных симфонических тромбонах (тип амбушюра по Рейнхардту IIIA). Такие тромбонисты испытывают большие трудности, меняя мундштуки разных размеров при переходе с альта на тенор и наоборот. Им он рекомендует пользоваться

мундштуками с развинчивающимися полями, чашками и ножками, которые он сам производит, и использовать один и тот же диаметр полей для альта и тенора, меняя лишь разные чашки и ножки, подходящие для данного инструмента. К тромбонистам данной категории он относит и себя, поэтому пользуется очень большим диаметром мундштука (26,4 мм), причем играет он, в основном, на узкомензурном джазовом теноре и на альт-тромбоне, а широкомензурный симфонический тромбон использует очень редко, так как является джазовым тромбонистом.

Согласно теории Эллиотта существует и другая категория тромбонистов, у которых мундштук располагается в соотношении 50 – 60% на верхней губе, и тромбон при игре направлен преимущественно вниз. Такие тромбонисты предпочитают малые и средние мундштуки, например, 24,5 – 24,7 мм (12C, 11C по Баху) при игре на альтовых и узкомензурных джазовых тромбонах, и 25,4 – 25,55 мм (6 ½ AL, 5G по Баху) при игре на широкомензурных симфонических тромбонах (типы амбушюра по Рейнхардту III и IIIB), что примерно соответствует рекомендациям Дениса Вика по выбору мундштуков. Тромбонисты этой категории обычно не испытывают особых затруднений при смене мундштуков.

Надо заметить, что существует еще одна группа тромбонистов, которые мундштук ставят большей частью на нижнюю губу. Это так называемые «верхнеструйники». Вследствие такой постановки струя воздуха идет вверх мундштука. Профессор Санкт-Петербургской консерватории В.В. Сумеркин писал: «Исходя из форм прикуса, тромбонистов можно разделить на две категории: 1) музыканты, принадлежащие к «нижнеструйному» типу исполнителей, у которых воздушная струя, посылаемая в мундштук, должна быть направлена вниз; 2) музыканты «верхнеструйного» типа, у которых струя воздуха посылается в противоположную сторону, то есть в верхнюю часть мундштука.

К «нижнеструйному» типу исполнителей принадлежат музыканты, имеющие ортогнатический или прямой прикус. (Следует заметить, что при наличии прямого прикуса струя воздуха может посылаться также и вверх мундштука. Во многом это зависит от формы строения и толщины губ).

Исполнители, имеющие прогенический и биопрогнатический прикус, относятся к категории музыкантов с «верхнеструйным» направлением воздушного потока. Посылаемый ими воздух направлен вверх мундштука, причем угол воздушной струи увеличивается или уменьшается в зависимости от регистра. Исполнительская и педагогическая практика имеют достаточное количество примеров, подтверждающих вышесказанное. Тромбонисты с «нижнеструйным» способом игры обладают большей выдержкой, лучше извлекают ноты верхнего регистра. Им следует ориентировать себя на игру партий первого и второго тромбонов в оркестре. При «верхнеструйном» способе игры звуки верхнего регистра извлекаются с большим трудом (это, впрочем, не относится к игре некоторых джазовых тромбонистов). В принципе, при наличии полных губ и «верхнеструйного» способа игры нужно ориентироваться на исполнение низких партий» [12, с. 39].

В контексте сказанного следует уточнить, что приоритетное положение мундштука на верхней губе идентифицирует исполнителя как «нижнеструйника». Тяготение к расположению мундштука на нижней губе определяет тромбониста как «верхнеструйника». В случае же расположения «50/50» всё равно будет преобладать либо верхняя, либо нижняя губа и, соответственно, тип подачи воздуха в мундштуке будет либо «нижнеструйным», либо «верхнеструйным». И у «верхнеструйников», и у «нижнеструйников» воздушный поток идет прямо в центр мундштука в единственном случае – только во время исполнения педальных нот.

«Верхнеструйники», как правило, предпочитают малые мундштуки. Так, все известные джазмены, использующие такую постановку (Кай Виндинг, Куртис Фуллер, Хуан Пабло Торрес и др.), пользовались малыми мундштуками.

«Нижнеструйники», как правило, выбирают мундштук согласно своему типу амбушюра: если это очень высокое размещение мундштука на верхней губе, то лучше работают большие мундштуки; чем ниже размещение, тем лучше работают меньшие по размеру мундштуки.

Кроме диаметра мундштука очень важную роль играет форма полей мундштука. Дуг Эллиотт пишет на своем сайте: «Исполнитель предпочитает форму и толщину полей в зависимости от конфигурации амбушюра. Исполнители, которые помещают мундштук приблизительно по 50% на обеих губах, предпочитают округлые поля средней или широкой толщины. Исполнители, которые помещают мундштук большей частью на верхней губе, часто предпочитают большой диаметр и средний или узкий, более плоский стиль полей. Исполнители, которые помещают мундштук больше на нижнюю губу, обычно предпочитают немного меньшие размеры» [9].

Также мундштук выбирается согласно исполняемой в оркестре партии. Для первого тромбона необходимо яркое звучание, поэтому лучше использовать среднюю или мелкую чашку, неширокую горловину и узкий конус в канале ножки мундштука. Для второго тромбона, где требуется объёмное звучание, нужен более глубокий мундштук с более широкими горловиной и конусом ножки. А бас-тромбон требует очень большой глубины чашки мундштука с широкими горловиной и конусом ножки.

Следует отметить, что огромное значение в правильном построении и функционировании амбушюра имеет строение передних зубов, а также прикус. Многими авторами эта проблема игнорируется, как будто бы зубы не имеют никакого значения при игре на медных духовых инструментах, но это не соответствует действительности. Беззубых духовиков-медников попросту не существует. Да, передние зубы могут быть у исполнителя на медных духовых не только свои, но и вставные, главное, чтобы они были, желательно ровные. Зубы играют роль опоры, на которую ставится мундштук. Губы играют как бы роль прокладки между мундштуком и зубами.

К сожалению, ни Д. Вик, ни Д. Эллиотт ничего не говорят о влиянии типа прикуса при выборе размера мундштука тромбонистом. А это очень важная тема, по которой ничего не написано ни в зарубежной, ни в отечественной методической литературе. По нашим наблюдениям, тромбонисты с ортогнатическим прикусом наибольших успехов достигают при использовании больших и средних мундштуков, в зависимости от степени ортогнатии (чем более «завалена» назад нижняя челюсть, тем больший размер мундштука требуется). Исполнители, имеющие прогенический прикус, наоборот, не имеют проблем при использовании малых мундштуков, причем они могут добиваться так называемого «большого» звука на малых мундштуках. Тромбонисты с прямым прикусом могут пользоваться как малыми, так и большими мундштуками, в зависимости от типа амбушюра.

Роль мундштука в работе амбушюра огромна, перемена мундштука вовлекает в работу мышцы, которые не использовались или мало использовались при игре на прежнем мундштуке и заставляют амбушюр работать по-новому. Перемена мундштука может привести исполнителя на медных духовых инструментах как к новым исполнительским высотам, если мундштук подобран правильно, так и к полной катастрофе, если мундштук подобран неверно.

В отечественной педагогической практике полностью отсутствует методика правильного подбора мундштука для тромбониста. Отечественные педагоги, не зная методики подбора мундштука, очень часто неправильно подбирают мундштук для своих учеников. Это приводит к многочисленным проблемам со звукоизвлечением, непопаданием в ноты (киксами), диапазоном, выдержкой амбушюра, что приводит к уходу из профессии многих достаточно способных учащихся и студентов, которые полностью раскрыли бы свой потенциал на правильно подобранном мундштуке.

Проблема правильного выбора мундштука – одна из основных в процессе формирования исполнительского аппарата тромбониста в рамках профессиональной подготовки.

На наш взгляд, в музыкальных школах следует использовать размеры от 12C (24,5 мм) до 6 1/2 AL (25,4 мм) по Баху в сочетании с узкомензурным ученическим тромбоном в строгом соответствии с прикусом и типом амбушюра обучающегося. В музыкальных училищах, колледжах и вузах рекомендуется применять размеры от 6 1/2 AL (25,4 мм) до 4G (26 мм) по Баху, в зависимости от прикуса и типа амбушюра студента.

Таким образом, мундштук является важной составляющей частью в формировании амбушюра музыканта-исполнителя на медных духовых инструментах. Мундштук тромбонисту следует подбирать согласно типу амбушюра и прикуса, а также соответственно мензуре тромбона и исполняемой в оркестре партии.

Библиографический список

1. Делий П.Ю. *Формирование исполнительского аппарата валторниста в условиях профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
2. Reinhardt D. *The Encyclopedia of the Pivot System For All Cupped Mouthpiece Brass Instruments*. New York: Charles Colin, 1973.
3. *Vincent Bach Mouthpieces*. Available at: http://www.bachbrass.com/instruments/mouthpieces
4. *Griego Mouthpieces*. Available at: http://www.griegomouthpieces.com
5. *Greg Black Mouthpieces*. Available at: http://www.gregblackmouthpieces.com
6. *Hammond Mouthpieces*. Available at: http://www.karlhammonddesign.com
7. *Laskey Mouthpieces*. Available at: http://www.laskey.com
8. *Denis Wick Mouthpieces*. Available at: http://www.deniswick.com
9. *Doug Elliott Mouthpieces*. Available at: http://doudelliottmouthpieces.com
10. Wick D. *Trombone Technique*. Available at: http://avisitu.com/music/trombone_DenisWick.html
11. Орвид Г.А. Некоторые объективные закономерности звукообразования и искусство игры на трубе. *Мастерство музыканта-исполнителя*. 1976; Выпуск 2.
12. Сумеркин В.В. *Методика обучения игре на тромбоне*. Москва: Музыка, 1987.
13. *Elliott D*. Available at: http://trombonechat.com

References

1. Delij P.Yu. *Formirovanie ispolnitel'skogo apparata valtornista v usloviyah professional'noj podgotovki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
2. Reinhardt D. *The Encyclopedia of the Pivot System For All Cupped Mouthpiece Brass Instruments*. New York: Charles Colin, 1973.
3. *Vincent Bach Mouthpieces*. Available at: http://www.bachbrass.com/instruments/mouthpieces
4. *Griego Mouthpieces*. Available at: http://www.griegomouthpieces.com
5. *Greg Black Mouthpieces*. Available at: http://www.gregblackmouthpieces.com
6. *Hammond Mouthpieces*. Available at: http://www.karlhammonddesign.com>
7. *Laskey Mouthpieces*. Available at: http://www.laskey.com
8. *Denis Wick Mouthpieces*. Available at: http://www.deniswick.com
9. *Doug Elliott Mouthpieces*. Available at: http://doudelliottmouthpieces.com
10. Wick D. *Trombone Technique*. Available at: http://avisitu.com/music/trombone_DenisWick.html
11. Orvid G.A. Nekotorye ob`ektivnye zakonomernosti zvukoobrazovaniya i iskusstvo igry na trube. *Masterstvo muzykanta-ispolnitelya*. 1976; Vypusk 2.
12. Sumerkin V.V. *Metodika obucheniya igre na trombone*. Moskva: Muzyka, 1987.
13. *Elliott D*. Available at: http://trombonechat.com

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 371.72

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-221-223

Zhang Huayi, *postgraduate, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: zhanghuayi@yandex.ru*

PREPARATION FOR THE CONCERT PERFORMANCE OF STUDENTS-TRUMPETERS. The article reveals the importance of applying an individual approach in the process of preparing for a concert performance of trumpeter students. The necessity of using the principles of natural conformity, personal and creative development, and health-preserving pedagogy is shown. The directions of concert-preparatory work in the trumpet class are defined: formation of physiological and technical freedom in detailed and integral modes; work on intonation purity; provision of expressive, meaningful playing; acoustic rehearsals in the performance hall; formation of artistic and creative freedom; development of spiritual and creative potential in general; development and application of psychocorrective, psychotherapeutic techniques; multimedia technologies, innovative forms and methods of independent work. The contours of the model developed by the author for preparing for the concert performance of trumpeter students allow to conclude that the optimization of this stage of the musical and educational process is not only significant, but also necessary, determining the integral artistic and creative development of future performers.

Key words: **teacher, student-trumpeter, preparation, concert performance, physiological freedom, technical freedom, psychological freedom, artistic and creative freedom.**

Чжан Хуаи*, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: zhanghuayi@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ

В статье раскрывается значимость применения индивидуального подхода в процессе подготовки к концертному выступлению учащихся-трубачей. Показана необходимость использования принципов природосообразности, личностно-творческого развития, здоровьесохранной педагогики. Определены направления концертно-подготовительной работы в классе трубы: формирование физиологической и технической свободы в детализированном и целостном режимах; работа над интонационной чистотой; обеспечение выразительной, осмысленной игры; акустические репетиции в зале выступления; формирование художественно-творческой свободы; развитие духовно-творческого потенциала в целом; освоение и применение психокоррекционных, психотерапевтических методик; мультимедийных технологий, новационных форм и методов самостоятельной работы. Разработанные автором контуры модели по подготовке к концертному выступлению учащихся-трубачей позволяют сделать вывод, что оптимизация данного этапа музыкально-образовательного процесса является не только значимой, но и необходимой, детерминирующей целостное художественно-творческое развитие будущих исполнителей.

Ключевые слова: **педагог, учащийся-трубач, подготовка, концертное выступление, физиологическая свобода, техническая свобода, психологическая свобода, художественно-творческая свобода.**

Концертное выступление обучающегося исполнителя – важный этап его образовательной деятельности, относительно итоговый художественный продукт и одновременно показатель технической оснащенности, степени осмысления музыкально-творческого процесса.

Концертное выступление как вид творческой деятельности аккумулирует в себе степень ответственности и возможность самопроявления, саморазвития, а также состояние волнения и радость реализованных идей. Оно всегда «загадочно», в некотором роде непредсказуемо – своеобразный шаг в непознанное, неизведанное. В процессе концертного выступления учащийся в некотором роде постигает себя и приобретает новое знание, опыт, проверяет уровень своей психологической стабильности и сформированности исполнительских навыков.

Таким образом, концертное выступление – это «проверка на прочность» и стимул к работе, причина разочарований и ступенька к высотам мастерства, воспитание воли и развитие умения «общаться» со слушательской (зрительской) аудиторией. Многогранность и полифоничность феномена «концертное выступление исполнителя-музыканта» очевидна и не вызывает сомнений.

В современной концертной практике учащихся-трубачей помимо блистательной игры нередко наблюдается фальшивое звукоизвлечение, метроритмические сбои, незапланированные остановки, «плоский» звук, крикливое, монотонное, невыразительное исполнение, «провалы» в памяти, отсутствие «мягкого», проникновенного звучания, артистического начала. Проблема подготовки к концертному выступлению обучающихся класса труба заявляет о себе все более уверенно.

Факт взаимодействия физиологии человека с музыкальным инструментом во время игры на сцене изучали немногие ученые, хотя техническое развитие духовиков исследовало достаточно большое количество педагогов, исполнителей-трубачей. Среди них А.С. Бевз, С.В. Болотин, В.М. Блажевич, А.В. Величко, Н.М. Волков, В.Н. Говор, Т.А. Докшицер, О.Б. Диков, В.Н. Зайцев, Д.М. Иванов, В.Б. Кричевский, Н.Л. Куров, А.М. Паутов, Н.И. Платонов, С.В. Розанов, Е.А. Савин, Д.В. Свечков, В.В. Токмаков, Ю.А. Усов и др.

Все говорит о том, что проблема подготовки учащихся-трубачей к публичному выступлению является актуальной и недостаточно разработанной. Ее разрешение «ждет» теория и практика инструментального исполнительства, педагогика музыкального образования.

Что же является значимым в подготовке к концертному выступлению учащихся-трубачей? Каков тот оптимальный педагогический подход, призванный оптимизировать исполнительский потенциал трубача перед игрой на сцене? Почему исполнитель часто испытывает трудности в процессе публичного показа репертуарных программ?

Перечисленные вопросы «требуют» своего ответа.

Уникальность искусства трубача состоит в том, что оно основывается на «трех китах»: собственно инструментальной + «вокальной» (губы, небо, язык, дыхание, поток воздуха) + специфической составляющих исполнительской техники. Учащийся-трубач использует на физиологическом уровне не только пальцы, кисти рук, предплечье, плечо и т.д. (как, например, пианисты, скрипачи, виолончелисты), но и задействует многие элементы вокального аппарата. Вместе с тем труба своими конструктивными и звуко-художественными возможностями обусловливает специфику исполнения. Д.М. Рогаль-Левицкий подчеркивал: «Современная труба обладает блестящей техникой, она способна с одинаковой легкостью придаваться как чисто-виртуозной игре, так и мелодическому пению. Рихард Вагнер одним из первых раздвинул рамки художественных возможностей трубы и дал в своих произведениях такие образцы, которые не утратили своего обаяния и по сей день. Достаточно вспомнить замечательное «Вступление» к Парсифалю, где звучность трубы преисполнена удивительного благородства и подлинной величественности, или внимательно просмотреть любую его партитуру, чтобы убедиться в исключительном пристрастии Вагнера к этому удивительному голосу современного оркестра [1, с. 157]. Действительно, особым

вниманием наделяли трубу Р.Вагнер и Н.А. Римский-Корсаков, К. Сен-Санс и М.П. Мусоргский, К. Дебюсси и П.И. Чайковский, а также А.Н. Скрябин, А.Ф. Гедике, К. Глазунов, А.С. Аренский, Д.Д. Шостакович и мн. др. Кажется, что этот поистине божественный инструмент вобрал в себя лучшие черты инструментализма. Его техническому и художественно-творческому потенциалу будто нет предела.

Важно подчеркнуть, что исполнительское искусство игры на трубе, вбирающее в себя на технологическом уровне собственно инструментальную, частично вокальную и свою специфическую составляющие, детерминируется творческой свободой обучающегося (в идеальном варианте), которая зиждется на триединстве его психофизиологического, технического и художественно-творческого начал.

Отсюда становится более понятной мозаичная конструкция исполнительского аппарата трубача, которая во многом определяет процесс формирования исполнительской техники, художественно-творческого потенциала, а также подготовку к концертному выступлению учащегося. Разветвленная структура исполнительского аппарата трубача предусматривает наличие не только специальных профессиональных, но и психофизиологических, терапевтических знаний педагога. К этим знаниям должен стремиться ученик и обязательно осваивать их осознанно, в практико-ориентированном режиме. Речь педагога, его исполнительский показ, демонстрация других учащихся, собственный опыт ученика, посещение мастер-классов, участие в конкурсах, концертная практика в сумме должны задавать тон учебному процессу, обеспечивать необходимую детализацию и целостность предконцертной репетиционной работы. Сегодня активно применяются следующие психокоррекционные, терапевтические, адаптационно-настраивающие подходы, призванные оптимизировать концертно-подготовительный процесс: педагогическое внушение, «якорение», саногенное мышление, элементы нейролингвистического программирования, внутриклассные концерты, разнообразные акустические репетиции, мультимедийные технологии, такие как «Домашний концертмейстер», «Путешествие по концертным залам», «Мини-студия звукозаписи в классе», «Домашняя мини-студия звукозаписи», «Путеводитель по конкурсам» и др.

Подготовку к публичному выступлению учащегося в классе трубы следует осуществлять в русле принципов здоровьесохранного обучения, природосообразности (учет задатков, темперамента и характера), личностно-творческого развития. А.С. Крючков высказывался по этому поводу: «Учет психофизиологических особенностей обучающихся на духовых инструментах (задатков, темперамента, характера, амбушюра, всей исполнительской специфики) не только крайне важен, но и необходим, так как во многом определяет их художественно-творческий, в целом профессиональный рост» [2, с. 98 – 99].

Говоря о важных моментах исполнительской техники и ее концертной реализации, Е.А. Савин отмечал необходимость свободного положения корпуса учащегося-трубача, обращал внимание на важность параллельного расположения грудной кости относительно позвоночника, что позволяет оптимально использовать полный объем диафрагмы легких. Он подчеркивал, что «такая постановка создает не только благоприятные условия для правильного (естественного) дыхания, физиологической мобилизации, но и для формирования звуковой культуры учащегося-трубача.

Обучение должно проводиться грамотно, отличаться высокой культурой общения и индивидуальным подходом к каждому обучаемому. За ошибки преподавания учащиеся дорого расплачиваются своим здоровьем и впустую потраченным временем» [3, с. 56].

Д.В. Свечков указывал на то, что «при игре на всех духовых инструментах, включая трубу, большое значение имеет постановка корпуса, головы, рук и ног. Положение корпуса – согнутое, опущенное, слишком расслабленное – мешает нормальному процессу дыхания. При подтянутости корпуса, развернутых плечах, чуть приподнятых и несколько разведенных в сторону локтях грудная клетка освобождается, и дыхание становится более естественным.

Не меньшее значение имеет правильное положение головы во время игры. Если, например, у трубача, голова отклонена назад, то мундштук оказывает излишнее давление на нижнюю челюсть. И наоборот, если голова отклонена вперед, то мундштук давит на верхнюю челюсть.

Голову и корпус во время игры нужно держать прямо, свободно» [4, с. 64].

В процессе волнения исполнители часто принимают неестественное положение головы, рук, ног и корпуса. Некая зажатость, разбалансированность, мышечные спазмы, общая неуверенность – негативные факторы, обременяющие игру на сцене многих учащихся-трубачей. Пока их исполнительский аппарат не способен точно, рационально, художественно оправданно выполнять исполнительские действия-движения в автоматизированном и осознанном режимах, до той поры исполнители будут находиться в опасности срывов, сбоев, фальши, непредсказуемости. Подобные явления могут сильно расстраивать исполнителей, погружать их в депрессию, представлять большое препятствие в техническом и художественно-творческом развитии.

«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» [5, с. 193].

Трубачу необходимо научиться «говорить», «петь» на инструменте. Не растерять эти навыки учащийся должен и во время публичного выступления, чему во многом следует посвящать концертно-подготовительную работу. Достижению этого способствует осмысленная игра, «питаемая» целесообразным, оптимальным дыханием для звукообразования и звуковедения. При этом вдох и выдох следует осуществлять в естественном режиме, который обеспечивал бы выразительную игру, рациональное использование технологических ресурсов. Неслучайно в классификации исполнительских навыков многие педагоги класса трубы ставят на первое место владение дыханием. Так, В.В. Токмаков подчеркивал: «Навыки инструментального музицирования трубача – это комплекс навыков, выработанный учащимся в процессе обучения игре на трубе и включающий в себя: навыки владения исполнительским дыханием, амбушюром, пальцами. Процесс обучения игре на трубе представляет собой последовательное и одновременное развитие трех основных навыков, являющихся техниками дыхания, амбушюра и пальцев. Данные техники выступают фундаментом технологии владения инструментом» [6, с. 15]. Некоторые исследователи подчеркивают значимость освоения современных инновационных технологий, призванных оптимизировать процесс технического формирования учащихся-трубачей. В частности, Н.Л. Куров указывал на «важность разработки методических приемов применения прибора «ИНТ-А» (интонатора настройки тона) для формирования музыкально-исполнительских умений и навыков звуковысотного интонирования и выразительного звукоизвлечения при обучении игре на трубе, а также исследования специфических особенностей применения переносных компьютерных систем ДУ ФД-П (дистанционное управление функциями дыхания и пульса) для формирования исследуемого феномена, правильной постановки исполнительского и опорного дыхания, для его контроля в процессе обучения игре на трубе» [7, с. 9].

В свою очередь, Е.А. Савин обращал внимание на то, что «преодоление и предупреждение нарушений работы исполнительского аппарата, включая дыхание, способствует гармоничному развертыванию творческой личности исполнителя, устраняет препятствия для реализации приобретенных знаний в обучении на инструменте, позволяет совершенствовать технические возможности музыканта, повышать художественную значимость и содержательность исполнения, углублять и умножать собственный профессионализм» [3, с. 21].

Многие педагоги класса трубы сходятся во мнении, что стабильность исполнения – важный фактор успешного концертного выступления подопечных. Формированию исполнительской техники, призванной стать гарантом стабильных, качественных публичных выступлений, в своей основе и должна быть посвящена предконцертная подготовка учащихся-трубачей. «Автоматизированные действия-движения, мелодические и гармонические обороты, метроритмические структуры, «вложенные в пальцы и уши, часто составляют основу музыкальной ткани рождающегося сочинения, снимают бремя «технического ига». Такое состояние позволяет «воспарить» над техническими проблемами, так мешающими при игре на инструменте, и сосредоточиться на активном воплощении художественно-образного содержания. Этот значимый факт во многом обеспечивает состояние психологической свободы. Действительно, техническая свобода в достаточной степени обусловливает психологическую свободу. Она представляет мощную детерминанту, которая не только «питает», поддерживает психологическую свободу, но и определяет ее целостное развитие» [8, с. 102 – 103]. Т.А. Докшицер писал: «Что необходимо трубачу для успешного творческого развития? В первую очередь ему нужна психологическая свобода и в связи с этим – чувство максимального удобства, уверенности в своих действиях» [9, с. 73]. Продолжая вышеизложенную мысль, можно сказать, что техническая и психологическая свобода обусловливают рождение творческой свободы, которая во многом определяет «почерк», «лицо», стиль исполнителя

Подводя итог, следует заключить, что процесс подготовки учащихся-трубачей к концертному выступлению:

1. Обусловливает применение индивидуального, личностно ориентированного подхода.
2. Предполагает использование принципов здоровьесохранной педагогики, природосообразности, личностно-творческого развития.
3. Включает в себя следующие направления:

- формирование физиологической и технической свободы в детализированном и целостном режимах;
- работа над интонационной чистотой;
- обеспечение выразительной, осмысленной игры;
- акустические репетиции в зале выступления;
- формирование художественно-творческой свободы;
- развитие духовно-творческого потенциала в целом;
- освоение и применение психокоррекционных, психотерапевтических методик; мультимедийных технологий, новационных форм и методов самостоятельной работы и др.

Подобная модель подготовки к концертному выступлению учащихся-трубачей является не только значимой, но и необходимой для оптимизации всего музыкально-образовательного процесса. Позволяет осуществить прорыв в техническом и художественно-творческом развитии музыканта-исполнителя.

Библиографический список

1. Рогаль-Левицкий Д.М. Медные духовые инструмента. *Беседы об оркестре*. Москва, 1971: 134 – 175.
2. Крючков А.А. Специфика подготовки специалистов в области духовой музыки. *Педагогика оркестрово-ансамблевого исполнительства: проблемы, перспективы развития*. Москва, 2010: 98 – 106.
3. Савин Е.А. *Современное искусство игры на трубе:* методическое пособие. Москва: Музыка, 2012.
4. Свечков Д.В. Некоторые вопросы начального обучения игре на духовых инструментах. *Духовой оркестр*. Москва, 1977; Ч. 1, Гл. 3: 63 – 69.
5. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки культуры, образования.* 2020; № 5: 193 – 195.
6. Токмаков В.В. *Формирование навыков инструментального музицирования у учащихся ДМШ в классе трубы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
7. Куров Н.Л. *Формирование музыкально-исполнительских умений и навыков студентов в процессе обучения игре на трубе в вузе культуры и искусств.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
8. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование.* 2020; № 6: 98 – 104.
9. Докшицер Т.А. *Путь к творчеству*. Москва: ИД «Муравей», 1999.

References

1. Rogal'-Levickij D.M. Mednye duhovye instrumenta. *Besedy ob orkestre.* Moskva, 1971: 134 – 175.
2. Kryuchkov A.A. Specifika podgotovki specialistov v oblasti duhovoj muzyki. *Pedagogika orkestrovo-ansamblevogo ispolnitel'stva: problemy, perspektivy razvitiya*. Moskva, 2010: 98 – 106.
3. Savin E.A. *Sovremennoe iskusstvo igry na trube:* metodicheskoe posobie. Moskva: Muzyka, 2012.
4. Svechkov D.V. Nekotorye voprosy nachal'nogo obucheniya igre na duhovyh instrumentah. *Duhovoj orkestr*. Moskva, 1977; Ch. 1, Gl. 3: 63 – 69.
5. Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob`ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5: 193 – 195.
6. Tokmakov V.V. *Formirovanie navykov instrumental'nogo muzicirovaniya u uchaschihsya DMSh v klasse truby*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
7. Kurov N.L. *Formirovanie muzykal'no-ispolnitel'skih umenij i navykov studentov v processe obucheniya igre na trube v vuze kul'tury i iskusstv.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
8. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6: 98 – 104.
9. Dokshicer T.A. *Put' k tvorchestvu*. Moskva: ID «Muravej», 1999.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-223-227

Balabanova E.A., *Manager of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: umlmktlab@gmail.com*

Gorbunova I.B.*, Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

Lukash D.N., *sound technician, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: lukash.dm@mail.ru*

Yasinskaya O.L., *sound designer of the Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: sinkobeat@gmail.com*

ON ADVANCED TRAINING PROGRAM "TECHNOLOGIES FOR CREATING AUDIOVISUAL PROJECTS". The article discusses features of a training program of advancement of qualification "Technologies for the creation of audiovisual projects", which is a module of the professional development program "Technologies of creation and artistic processing of audio information" and provides students with the necessary knowledge in the field of audiovisual art in the process of training engineers with professional competencies in the use of multimedia technologies in process of training and creative projects of their concert and stage work. The authors of the article note that a prerequisite for the training of modern musical sound engineers is the need for high-quality training in the process of controlling a group of intelligent aircraft – an actual and promising trend of scientific and technological development in solving a wide range of creative tasks, including educational ones. The authors of the article pay special attention to the necessity of conducting professional activities of sound engineers in the artistic and creative digital environment, which is caused, among other things, by the process of development and formation of music computer technologies (MCT).

Key words: **sound engineering, musical computer, music computer technologies, audiovisual technologies, multicopters.**

Е.А. Балабанова*, зав. Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии», аспирант 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*

Д.Н. Лукаш, *звукооператор Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lukash.dm@mail.ru*

О.Л. Ясинская, *звукорежиссёр Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии», аспирант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sinkobeat@gmail.com*

О ПРОГРАММЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ»

В статье рассматриваются особенности подготовки слушателей программы повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов», которая является модулем программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» и обеспечивает получение слушателями необходимых знаний в области аудиовизуального искусства в процессе подготовки звукорежиссёров, обладающих профессиональными компетенциями в области использования аудиовизуальных технологий в процессе подготовки и реализации творческих проектов их концертной и сценической деятельности. Авторы статьи отмечают, что обязательным условием подготовки современных музыкальных звукорежиссёров является необходимость качественного обучения их процессам управления группой интеллектуальных летательных аппаратов – актуального и перспективного тренда научно-технологического развития в решении широкого круга творческих задач, в том числе и учебных. Особое внимание авторами статьи уделяется необходимости ведения профессиональной деятельности звукорежиссёров в художественно-творческой цифровой образовательной среде, обусловленной, в том числе, процессом развития и становления музыкально-компьютерных технологий (МКТ).

Ключевые слова: **музыкальная звукорежиссура, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии, аудиовизуальные технологии, мультикоптеры.**

Программа повышения квалификации музыкальных звукорежиссёров «Технологии создания аудиовизуальных проектов», являющейся модулем программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации», которая была подробно рассмотрена нами ранее (см. работу [1]), обеспечивает получение слушателями необходимых знаний в области аудиовизуального искусства.

Практические занятия, разработанные коллективом авторов – сотрудников учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, дают возможность получить навыки работы с видеоконтентом и повысить профессиональный уровень. В модуле раскрывается возможность взаимодействия аудио- и видеоредакторов для создания озвученной видеоработы [2 – 3].

Цель и задачи программы повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов»

Цель: сформировать комплекс знаний, умений и навыков в области аудиовизуального творчества, отвечающий задачам профессиональной деятельности работников культурно-досуговой деятельности. Особое внимание уделяется необходимости ведения профессиональной деятельности звукорежиссёров в художественно-творческой цифровой образовательной среде, обусловленной, в том числе, процессом развития и становления музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [4 – 5].

Задачи:

Основная задача курса – заложить в ходе обучения такую информационную базу, которая была бы фундаментом для уверенной ориентации в различных профессиональных направлениях и позволила привить слушателю навыки самостоятельного поиска новой информации, необходимой для собственного профессионального роста в условиях бурно развивающейся аудиоиндустрии, а также сформировать техническую грамотность, интуицию и творческий подход при решении разнообразных задач, с которыми будущий специалист неизбежно столкнется в своей профессиональной карьере.

Задачей курса также является обучение слушателя умению проводить звуко- и видеозаписи, микширование и экспертные оценки фонограмм на основе целостного анализа с выдачей, в случае необходимости, рекомендаций по их мастерингу или реставрации.

Учебно-тематический план программы «Технологии создания аудиовизуальных проектов»

Тема: «Исторические, эстетические, технологические аспекты создания аудиовизуальных произведений в музыкально-художественных проектах»

Содержание.

Экранная культура вчера, сегодня, завтра. Техника периода немого кино. Радио- и звукозапись. Телевизионная трансляция. Персональные компьютеры. Компьютерная графика и анимация. Компьютерные телекоммуникации и Интернет. Аудиовизуальная художественно-эстетическая активность начала нового тысячелетия.

Тема: «Рабочий процесс создания аудиовизуальных проектов»

Содержание.

Пре-продакшн:

– написание сценария;

– планирование подготовительных этапов (видеосъемка, запись музыкального сопровождения и т.д.).

Продакшн:

– съемка видео;

– запись необходимого музыкального сопровождения;

– импорт дополнительных материалов (музыка, фото, графика, шумы…).

Пост-продакшн:

– монтаж видеопоследовательности посредством выбора, обрезки и добавления видеоклипов;

– применение видеоэффектов, добавление видеопереходов и видеоклипов многослойной подвижной графики;

– создание титров, текстовых блоков и графических элементов;

– добавление аудиоклипов: музыки, дикторского текста, шумов… ;

– формирование звуковой дорожки посредством сведения используемых аудиоклипов и применением спецэффектов и переходов;

– Экспорт готового проекта в файлы для воспроизведения на компьютере, мобильных устройствах, размещения в сети Интернет и др.

Тема: «Типы и форматы аудио- и видеофайлов, программные средства для производства аудиовизуальных проектов»

Содержание.

Контейнеры и кодеки, сжатые и несжатые форматы видео- и аудиофайлов. Программы нелинейного видеомонтажа и подвижной графики: Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects, Final Cut Pro, Sony Vegas Pro и др. Программы для многоканальной записи и сведения звука: Adobe Audition, Steinberg Cubase, Avid Pro.

Тематика и описание практических занятий:

– обзор программ нелинейного видеомонтажа и подвижной графики: Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects, Final Cut Pro, Sony Vegas Pro и др.;

– обзор программ для многоканальной записи и сведения звука: Adobe Audition, Steinberg Cubase, Avid Pro Tools и др.

Тема: «Знакомство с интерфейсом программ нелинейного видеомонтажа и многоканальных аудиоредакторов»

Содержание.

Знакомство с предустановленными рабочими пространствами интерфейса видеоредакторов Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects для решения конкретных задач (редактирования, цветокоррекции, экспорта готового проекта и т.д.). Функциональность основных (Проект “Project”, Монтажный стол “Timetline”, Источник “Sourse”, Программа “Program” и др.) и дополнительных окон и панелей инструментов. Знакомство с предустановленными рабочими пространствами интерфейса многоканального аудиоредактора Adobe Audition. Освоение процессов записи, редактирования, обработки эффектами и сведения аудиосигналов.

Тематика и описание практических занятий:

– познакомиться с предустановленными рабочими пространствами интерфейса видеоредакторов Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects для решения конкретных задач (редактирования, цветокоррекции, экспорта готового проекта и т.д.);

– организация первого тестового проекта;

– настройка программы для реализации художественного замысла.

Тема: «Получение видеоконтента с помощью аэросьемки с мультикоптеров»

Содержание.

Современные технологии, обеспечившие безопасность и управляемость полетов беспилотных летательных аппаратов (БПЛА): спутниковые системы навигации GPS/ГЛОНАСС; технология производства Li-Po аккумуляторов с эффективным соотношением *электрическая емкость/масса*; миниатюризация электронных компонентов (микроконтроллеры).

Преимущества мультикоптеров как платформы для видеокамер перед традиционно используемыми в видеопроизводстве кранами, тележками, вертолетами и пр. Предполетная подготовка мультикоптера, понятие “No Fly Zone”. Полетные техники и оптимальные установки управления трехосевым подвесом видеокамеры для съемки кинематографичных кадров.

Тематика и описание практических занятий:

– осуществление пробной записи видеоконтента с помощью аэросьемки с мультикоптеров;

– анализ механизмов формирования видеоконтента, выявление наиболее актуальных ракурсов для реализации художественного замысла;

– запись, сохранение, воспроизведение видеоконтента.

Тема: «Теория и практика видеомонтажа, подвижная графика и анимация»

Содержание.

Монтаж – основное средство донести до зрителей главную идею фильма. Суть монтажа – сборка фильма из отдельных фрагментов-“исходников” (видео, музыка, шумы, графика и др.). Способы монтажа: хронологический, параллельный, сравнительный (ассоциативный), ритмический и др. Монтажные планы по масштабам (относительно фигуры человека):

– деталь (в кадре помещается только часть человеческого лица);

– крупный (голова человека занимает почти все пространство экрана);

– средний (фигура человека по пояс, по колени);

– общий (фигура человека в полный рост занимает почти весь кадр);

– дальний (фигура человека занимает небольшое пространство кадра, примерно одну десятую его часть).

Комфортная “склейка” планов по крупности – через один, а также крупный план и деталь, общий и дальний планы. Использование “перебивок”. Композиция кадра. Правило “третей”.

Монтажный стол “Timeline” – основное окно видеоредактора для монтажа и редактирования изображения и звука. Масштабирование и панорамирование изображения. Анимация изображения с использованием ключевых кадров.

Тематика и описание практических занятий:

– раскадровка небольшого видеофрагмента;

– нарезка и монтаж аудио- и видеофрагментов;

– подбор элементов (видео, шум, музыка, графика) для составления анимационного ряда;

– отбор удачных дублей;

– монтаж готового произведения, рендеринг.

Тема: «Принципы создания звукового сопровождения для аудиовизуального произведения»

Содержание.

Создание звуковой дорожки проекта как в специализированном аудиоредакторе (например, Adobe Audition), так и средствами встроенного в видеоредактор Adobe Premiere Pro аудиомикшера. Функциональность аудиомикшера “Audio Mixer” программы Adobe Premiere Pro:

– запись дикторского текста;

– произвольное применение аудиоэффектов к дорожкам;

– возможность формирования подгрупп для применения одного эффекта к выбранным дорожкам;

– управление уровнем громкости и пространственным панорамированием дорожек;

– сведение нескольких дорожек для формирования необходимого звучания. Звук в кадре и за кадром, шумовые и музыкальные акценты на монтажных переходах.

Тематика и описание практических занятий:

– создать звуковую дорожку проекта в специализированном аудиоредакторе на выбранную тему;

– записать дикторский текст «за кадром»;

– осуществить панорамирование дорожек;

– осуществить сведение нескольких дорожек для формирования необходимого звучания.

Тема: «Использование инструментов для двухмерного и трехмерного композитинга в видеоредакторах Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects»

Содержание.

Программа Adobe After Effects – стандарт в области создания анимационной графики и визуальных эффектов. Инструменты для двухмерного и трехмерного композитинга, коллекция видеоэффектов. Создание анимированного текста, анимационной графики, различных визуальных эффектов.

Индустрия готовых видеопроектов. Готовые проекты для программ Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects и др. Шаблоны для создания коротких, динамичных, эффектных видео определенной тематики. Популярные темы проектов:

– музыкальные – эффектная презентация песни или исполнителя;

– заставки – используются в начале или в конце готового видео;

– слайдшоу – чаще всего используется для демонстрации подборок фотографий;

– лого – короткое видео с демонстрацией картинки-логотипа;

– бизнес проекты – могут быть в виде презентаций, слайдов, инфографики и др.;

– спортивные (новогодние и др.) – для оформления видео в выбранном стиле;

– коллажные – для создания фотоколлажа на заданную тему;

– переходы – размещаются для связывания между двумя видео.

Тематика и описание практических занятий:

– рассмотреть готовые пресеты обработки двухмерного и трехмерного композитинга в видеоредакторах Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects;

– создать пресет обработки коротких, динамичных, эффектных видео выбранной тематики;

– презентовать проект с учетом его художественного замысла.

Тема: «Экспорт смонтированного фильма в выбранных форматах. Способы публикации и представления аудиовизуальных произведений»

Содержание.

Современные контейнеры и кодеки для сжатия видео- и аудиоинформации. Параметры видео: Разрешение, Соотношение сторон кадра, Частота следования кадров, Скорость потока видео- и аудиоданных. Выбор форматов экспорта проекта для воспроизведения на компьютере, мобильных устройствах, размещения в сети Интернет. Экспорт проекта из видеоредактора Adobe Premiere Pro средствами встроенной программы Adobe Media Encoder.

Тематика и описание практических занятий:

– проанализировать современные контейнеры и кодеки для сжатия видео- и аудиоинформаци;

– выбор наиболее актуальных форматов экспорта проекта;

– выгрузка проекта в сеть Интернет;

– размещение проекта на актуальном ресурсе.

Пояснение: создание аудиовизуального проекта с помощью профессиональных программ двухмерного и трехмерного композитинга в видеоредакторах Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects с учетом внешних плагинов обработки, технических возможностей, уровня художественного осмысления задумки режиссера, задачи, решаемой в ходе реализации проекта.

Форма и методы контроля знаний слушателей программы повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов»

Итоговый контроль осуществляется в форме зачета, который состоит из двух этапов – теоретического и практического:

В практической части слушатели представляют работу в проекте (видеоряд с аудиоэффектами). Критерии оценки работы содержат в себе соблюдение основных правил создания аудиовизуального проекта. При оценке демонстрации работы учитываются: соблюдение стилевых особенностей проекта, качество обработки аудиотрека и видеоматериала, художественное содержание аудиовизуального проекта.

Примерные темы проектов:

1. Презентация видеоконтента с помощью аэросъемки с мультикоптеров.
2. Презентация проекта с использованием подвижной графики и анимации.
3. Презентация проекта, выполненного в видеоредакторе Adobe Premiere Pro.
4. Презентация проекта, выполненного в видеоредакторе Adobe After Effects.

Вторая часть итогового контроля знаний – теоретическая. Слушатели дают ответ на теоретический вопрос, выявляющий уровень сформированности соответствующих профессиональных и информационных компетенций слушателей.

Примерный перечень вопросов к зачету по программе повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов»:

1. В чем суть термина “проект” для программы Adobe Premiere Pro?
2. Почему окно «Монтажный стол» (Timeline) можно назвать самым главным в видеоредакторе?
3. Для каких функций в видеоредакторе служат окна «Программа» (Program) и «Источник» (Sourse)?
4. Какие виды дорожек создаются в окне «Монтажный стол»? Какие режимы дорожек возможны?
5. Какие бывают типы переходов в программе Adobe Premiere Pro? Для чего применяют переходы?
6. Какие настройки есть у переходов? В каких окнах их можно изменять?
7. Какие типы титров позволяет создавать редактор титров программы Adobe Premiere Pro?
8. Что такое ключевые кадры? Для чего они используются?
9. В каких окнах видеоредакторов Adobe Premiere Pro и Adobe After Effects можно управлять параметрами применяемых эффектов?
10. Возможно ли применять несколько эффектов одновременно к одному клипу?
11. Какие возможны способы изменения уровня громкости и панорамы аудиодорожек программы Adobe Premiere Pro?
12. При каких условиях мультикоптер способен запомнить “домашнюю” точку при взлете?
13. Почему подъем снимающей камеры мультикоптера может быть ограничен тридцатью градусами над уровнем горизонта?
14. Чем отличаются кодеки сжатия видео H.264 и H.265?

Критерии оценивания ответов слушателей

Шкала	***Критерии***
«зачтено»	Слушатель демонстрирует глубокое и прочное усвоение изучаемого материала; способен правильно использовать в речи терминологию курса и формулировать определения; может грамотно и последовательно изложить теоретический материал; делает обоснованные выводы по изучаемому материалу; при выполнении практической части соблюдены стилевые особенности проекта, поддерживается качество обработки аудиотрека и видеоматериала, художественное содержание аудиовизуального проекта
«незачтено»	Слушатель демонстрирует незнание значительной части программного материала; не владеет понятийным аппаратом дисциплины; не способен делать выводы по излагаемому материалу

На примере реализации программы повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов» рассматриваются новые грани подготовки звукорежиссёров в системе дополнительного профессионального образования, как то: моделирование процесса музыкального творчества [6 – 9], музыкальное программирование [10 – 11], акустика и психоакустика [12 – 15], методологические и технологические аспекты компьютерного музыкального творчества [16 – 19], математические методы в науке о музыке [20 – 22], информационные технологии в современном художественно-эстетическом и образовательном пространстве [23 – 25] и многое другое. Большое внимание в подготовке профессиональных звукорежиссёров уделяется также изучению возможностей использования в их творческой и практической деятельности групп интеллектуальных летательных аппаратов – этого актуального и перспективного тренда научно-технологического и прорывного развития в решении широкого круга звукорежиссёрских задач в различных сферах профессиональной деятельности «технического» и музыкального режиссёра, способного вести свою профессиональную деятельность в самых разных условиях (на открытых площадках, в концертных залах с многотысячной аудиторией слушателей, на театральных спектаклях, в концертных залах творческих вузов и др.) [26 – 29].

Все эти и многие другие вопросы, содержащиеся в программе повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов», разработанной сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и реализуемой на её технической базе силами научно-педагогического сообщества УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», а также ряда преподавателей Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и сотрудников различных звукозаписывающих студий Санкт-Петербург, достигается необходимый уровень обучения слушателей-звукорежиссёров в процессе реализации всех учебных и практических задач, в ходе подготовки современных музыкальных звукорежиссёров, осуществляющих свою деятельность в рамках очень разнообразных творческих и технологических проектов.

Авторами статьи в процессе трёхлетней профессионально-практической и исследовательской деятельности, включающей констатирующий, поисковый и формирующий этапы (рассмотрению вопросов, связанных с обсуждением полу-

ченных в результате эксперимента данных, будет посвящена отдельная статья; включающая подробное рассмотрение содержательных аспектов программы и проблем организации образовательного процесса) реализации программы повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов», было установлено, что для последовательного формирования ключевых компетенций звукорежиссёра необходимо включать в процесс подготовки и переподготовки звукорежиссёров различные творческие мероприятия как в традиционном форме, так и проведение их в онлайн-формате, в том числе с использованием мультикоптеров в качестве летающей платформы для создания элементов сценографии в различного рода шоу на открытых и закрытых площадках.

Библиографический список

1. Балабанова Е.А., Горбунова И.Б. О программе профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 204 – 207.
2. 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.
3. 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.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Климовск, 2013: 7 – 12.
5. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты):* монография. Санкт-Петербург, 2012.
6. 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.
7. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
8. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014; № 168: 84 – 93.
9. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 7: 213 – 218.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
12. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
13. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
14. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
15. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 21: 289 – 293.
17. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 69 – 77.
18. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013; Т. 1.
19. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
20. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. Измерение музыки. *Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
21. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
22. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
23. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2011*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург, 2011: 18 – 24.
24. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
25. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Edition 24: 360 – 375.
26. Биард Р.У., МакЛейн Т.У. *Малые беспилотные летательные аппараты: теория и практика*. Москва: «Техносфера», 2015.
27. Моисеев В.С. Групповое применение беспилотных летательных аппаратов. Казань: «Школа», 2017.
28. Абросимов В.К. Коллективы интеллектуальных летательных аппаратов. Москва: ИД «Наука», 2017.
29. Догерти М. Дроны. *Первый иллюстрированный путеводитель по БПЛА*. Москва: Издательство «Э», 2017.

References

1. Balabanova E.A., Gorbunova I.B. O programme professional'noj perepodgotovki "Tehnologii sozdaniya i hudozhestvennoj obrabotki zvukovoj informacii". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 204 – 207.
2. 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.
3. 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.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Klimovsk, 2013: 7 – 12.
5. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty):* monografiya. Sankt-Peterburg, 2012.
6. 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.
7. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014; № 168: 84 – 93.
9. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 7: 213 – 218.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
13. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
14. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.

15. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 289 – 293.
17. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskih zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 69 – 77.
18. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013; T. 1.
19. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
20. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. Izmerenie muzyki. *Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
21. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
22. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
23. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Sankt-Peterburg, 2011: 18 – 24.
24. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
25. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Edition 24: 360 – 375.
26. Biard R.U., MakLejn T.U. *Malye bespilotnye letatel'nye apparaty: teoriya i praktika*. Moskva: «Tehnosfera», 2015.
27. Moiseev V.S. Gruppovoe primenenie bespilotnyh letatel'nyh apparatov. Kazan': «Shkola», 2017.
28. Abrosimov V.K. Kollektivy intellektual'nyh letatel'nyh apparatov. Moskva: ID «Nauka», 2017.
29. Dogerti M. Drony. *Pervyj illyustrirovannyj putevoditel' po BPLA*. Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2017.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-227-231

Balabanova E.A., *Manager of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: umlmktlab@gmail.com*
Goncharova M.S., *methodist, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: arsproarte@gmail.com*
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*

PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION": ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION. The article discusses the organizational and pedagogical conditions for the implementation of professional retraining programs for teachers of music disciplines in the direction of "Distance educational technologies in music and music education" with the use of music computer technologies (MCT), developed and implemented at the level of additional professional education in the educational and methodological laboratory "Music and Computer Technologies" of the Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen. The authors of the article pay special attention to the need to create an appropriate high-tech creative educational environment for a teacher-musician who carries out his professional activity in the context of digitalization of education, the implementation of distance educational technologies and e-learning.

Key words: **distance education technologies, music computer technologies, music education.**

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*
М.С. Гончарова*, ст. методист Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: arsproarte@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*
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*

ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия реализации программ профессиональной переподготовки преподавателей музыкальных дисциплин по направлению «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ), 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 создания соответствующей высокотехнологичной творческой образовательной среды для преподавателя-музыканта, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях цифровизации образования, реализации дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Ключевые слова: **дистанционные образовательные технологии, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование.**

Программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» направлена на получение слушателями компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере применения дистанционных образовательных технологий в музыке и музыкальном образовании.

Программа разработана на основе профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и требований ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование» к результатам освоения образовательных программ.

В процессе реализации программы у слушателей формируются следующие компетенции, предусматриваемые ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и соответствующие им способности выполнять трудовые функции и действия, предусматриваемые профессиональными стандартами:

Код (ОПК, ПК)	Компетенция	Код ТФ	Трудовая функция (и трудовое действие)
ПК-1	Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	A/01.6	Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы
ПК-2	Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	A/04.6	Педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы: фиксация и оценка динамики подготовленности и мотивации учащихся в процессе освоения дополнительной общеобразовательной программы
ПК-4	Способность использовать возможность образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета	A/05.6	Разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы: определение педагогических целей и задач, планирование занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области дополнительного образования)
ПК-7	Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности	A/01.6	Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы: организация, в том числе стимулирование и мотивация деятельности и общения учащихся на учебных занятиях

Слушатель, освоивший программу, получает право ведения нового вида профессиональной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий в музыкальном образовании и будет обладать компетенциями и способностью выполнять трудовые функции и действия, указанные в п. 1.

Программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» реализуется в форме модульной системы последовательного преподавания ряда дисциплин и состоит из следующих учебных модулей:

Учебный модуль «*Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании»* (72 часа), который, в свою очередь, состоит из трёх модулей, каждый из которых организован как курс повышения квалификации, что является основанием для выдачи слушателю по окончании курса, и при успешной защите зачётной аттестационной работы получает удостоверение установленного образца. Модуль «Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании» (72 часа) состоит из модулей:

- Модуль *«Дистанционные технологии в музыкальном образовании»* (16 часов). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.
- Модуль *«Создание аудиовизуального контента в системе дистанционного музыкального образования»* (24 часа). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.
- Модуль *«Создание электронной образовательной среды для дистанционного музыкального обучения»* (32 часа). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.

Учебный модуль «*Создание цифрового образовательного контента в условиях реализации дистанционного обучения*» (72 часа). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.

Учебный модуль *«Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения»* (72 часа). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.

Учебный модуль *«Музыкальная информатика»* (18 часов). Является также самостоятельной программой повышения квалификации.

Цель и задачи программы профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании».

Цель программы заключается в подготовке специалистов, готовых к организации педагогического процесса в сфере музыкального образования с использованием дистанционных образовательных технологий, как в индивидуальных, так и в групповых формах работы (см. подробнее в работе [1]).

В процессе обучения решаются следующие **задачи:**

- рассмотреть теоретические основы применения дистанционных образовательных технологий в музыке;
- изучить методики преподавания дистанционных образовательных технологий в музыкальном образовании;
- познакомить слушателей с основными возможностями использования дистанционных образовательных технологий в современном музыкальном образовании;
- развить познавательную активность и самостоятельность слушателей в сфере применения дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности педагога-музыканта – преподавателя различных музыкальных дисциплин.

Формирование контингента слушателей

Категория слушателей

Педагоги музыкальных школ / школ искусств и других образовательных организаций, формально/неформально реализующих музыкальное направление дополнительного образования детей, учителя музыки общеобразовательных учреждений; педагоги средних специальных и высших учебных заведений: студенты высших образовательных учреждений (направления подготовки «Музыкальное образование» / «Музыкальное искусство», «Информационное образование»).

Требования к уровню предшествующей подготовки (уровень предыдущего образования, его направленность) слушателей

Высшее или среднее профессиональное музыкально-педагогическое образования (в том числе – в процессе его получения, в таком случае документ об освоении данной программы профессиональной переподготовки выдаётся сразу же после получения слушателем диплома об основном высшем образовании; до этого момента слушатель, успешно освоивший курс обучения, получает справку о прохождении данной учебной программы).

Каждый слушатель имеет доступ к электронным ресурсам, необходимым для организации обучения по программе профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании».

Отметим, что помимо изучения собственно дистанционных образовательных технологий и особенностей организации электронного обучения музыкальным дисциплинам, преподаватели-музыканты – слушатели программы профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» – изучают функциональные возможности основных музыкально-компьютерных программ, используемых в творчестве композитора, аранжировщика, в системе современного музыкального образования преподавателями различных музыкальных дисциплин [2 – 3]. Такой подход к обучению слушателей по программе профессиональной переподготовки, состоящей из нескольких модулей, позволяет сформировать прочные знания, соответствующие основным требованиям к педагогу, реализующему образовательной процесс в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды обучения [4 – 9].

Так, арсенал современного музыканта сегодня включает широкий выбор программного обеспечения, которое позволяет реализовать любые творческие замыслы на высоком художественном уровне [10 – 14]. Спектр задач может варьироваться от записи голоса и акустических инструментов, создания нотной партитуры, смешивания нескольких источников звука или уже готовых мелодий до создания своего музыкального произведения с использованием уже записанных фрагментов и многого другого, включая моделирование процесса музыкального творчества [15 – 18], музыкальное программирование [19 – 21], технологии создания и художественной обработки звукового материала [22 – 25]. Для решения этих проблем существуют особые классы программ. Рассмотрим основные из них:

1. *Аудиоредакторы* (Sound Forge, Adobe Audition, Audacity WaveLab, GoldWave, Samplitude Studio и др.) – общее название программ, основной функцией которых является запись и обработка аудиоданных. Самые распространённые операции, которые можно производить, используя данный тип программ, – это удаление частей звукового фрагмента, обработка (динамическая, частотная, пространственная), реставрация аудио. Возможности для записи и работы с MIDI у них отсутствуют.

2. *Нотные редакторы* (Finale, Sibelius, Encore, MagicScore и др.) – ориентированы на создание нотных партитур и подготовку их к печати. Зачастую они снабжаются функцией проигрывания записанных нот и фрагментов партитуры для более ясного представления об инструментальном звучании произведения.

3. *Музыкальные конструкторы* (ACID Pro, GrooveMaker, Dance eJay, Hip-Hop и др.) – программы, использующие базу записанных ранее музыкальных фрагментов, лупов (Loop – от англ. петля) и позволяющие, комбинируя эти фраг-

менты, получать готовое музыкальное произведение. Также программы часто используются для развития и понимания основных принципов построения музыкального произведения и его звучания. Продукт, получаемый в результате работы с использованием таких программ, нельзя назвать оригинальным (в широком смысле понимания данного термина).

Обычно музыкальные фрагменты (лупы), используемые в конструкторах, имеют несколько описаний, таких как название инструмента, темп, тональность, в которой звучит луп, и др.

4. *Автоаранжировщики* (Band-in-a-Box, EasyKeys, Music Station, Ntonyx Onyx Arranger и др.) – создают аранжировку, основываясь на заданной гармонии и выбранном стиле. Автоаранжировщики работают на основе MIDI-технологии и обычно имеют функцию назначения виртуального инструмента. По умолчанию работают с General MIDI.

5. *Секвенсоры* (Ableton Live, Steinberg Cubase, Steinberg Nuendo, Cakewalk Sonar, REAPER и др.) – представляют собой многодорожечные аудио- и MIDI-редакторы, обладающие самым широким спектром возможностей. Позволяют производить многодорожечную запись, сведение и мастеринг аудиоматериала. С помощью внешних подключаемых модулей (зачастую разработанных сторонними производителями), работающих в стандартах VST, RATS и DX и др., возможности секвенсоров значительно расширяются. В совокупности с внешними подключаемыми модулями (называемыми Plag-in'ами) секвенсоры позволяют производить весь комплекс работ с музыкальным произведением:

– работа с MIDI: преобразование MIDI-дорожек в нотную партитуру; выравнивание MIDI-событий при неточном исполнении (quantize), назначение на MIDI-дорожку виртуального инструмента, транспонирование всей MIDI-партии и т.п.;

– работа с аудио: все виды обработки звукового сигнала (динамическая, частотная, пространственная, временная), панорамирование каждой дорожки, деструктивная (обработка путём вычисления, при которой исходный файл заменяется на обработанный и изменить параметры обработки после замены невозможно) и недеструктивная обработка (обработка назначается на дорожку и осуществляется в реальном времени при воспроизведении, что позволяет изменять параметры в реальном времени).

Все эти и многие другие программы можно изучать и пользоваться ими в дистанционном формате (это, например, так называемые онлайн-версии программ и другие варианты их использования, не требующие преодоления неизбежных проблем в процессе приобретения и установки масштабных по своим функциональным возможностям программных оболочек, требующих соответствующего программного и аппаратного сопровождения), что обусловливает широкие возможности для их применения в музыкально-образовательном процессе, расширяет перспективы общего музыкальное образование в школе XXI века [26 – 27].

Применение таких программ обогащает и значительно усовершенствует учебный процесс, расширяет содержательное наполнение его методического сопровождения, дополняя образовательный контент для обеспечения качественного обучения детей в музыкальных школах, школах искусств, Дворцах и Домах творчества, студентов, обучающихся в колледжах, музыкальных или музыкально-педагогических училищах, музыкальных академиях, консерваториях, на творческих факультетах университетов, педагогических вузов и институтов искусств.

Итоговая аттестация

Порядок проведения и программа итоговой аттестации определяются в соответствии с требованиями, устанавливаемыми Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, Положением об итоговой и промежуточной аттестации по дополнительным профессиональным программам РГПУ имени А.И. Герцена.

Цель и задачи итоговой аттестации

Целью итоговой аттестации является установление соответствия уровня теоретической и практической подготовленности слушателей к выполнению профессиональных требований, установленных ФГОС ВО и профессиональными стандартами.

В процессе проведения итоговой аттестации решаются следующие задачи:

- систематизировать освоенный материал по актуальным направлениям использования дистанционных образовательных технологий в современном музыкальном образовании;
- обосновать актуальность и значимость работы для теории и практики на современном этапе развития конкретной научной и практической области;
- исследовать состояние заданной проблемы с позиции соответствующей науки, раскрыть сущность теоретических и практических научных категорий;
- обобщить полученные в результате проведенных исследований материалы и сформулировать заключение;
- организовать структурирование и подбор цифрового образовательного контента для реализации электронного музыкального обучения из исполнительского и учебного материала по принципам художественной ценности и образовательной значимости.

Форма итоговой аттестации

Итоговая аттестация по программе проводится в форме экзамена, который состоит из двух частей, первая из которых проходит в форме представления оригинальной творческой работы и свидетельствует о художественном уровне исполнительских достижений. Она выполняется слушателем последовательно в ходе практических занятий. Вторая часть – это выполнение теоретико-практического задания, выявляющего уровень сформированности следующих умений: проектировочных, коммуникативных, организационных, профессионального самопознания.

Итоговая аттестация по программе включает защиту *итоговой аттестационной работы (ИАР),* которая должна содержать три основных раздела: введение, основная часть, заключение и возможное приложение.

Во введении должна быть обоснована актуальность проблемы, цели и задачи работы и степень освещенности основных ее положений в литературе.

Основная часть может включать несколько глав и может быть структурирована по следующим параметрам: теория, методика, практика. Основная часть может включать отдельный раздел, описывающий реализацию творческой работы слушателя, созданной им в процессе обучения по данной образовательной программе профессиональной переподготовки. Обычно основная часть ИАР состоит из 3 – 4 глав.

В Заключение подводятся итоги исследования и намечаются возможные перспективы дальнейшей разработки поставленной проблемы.

Приложение может включать несколько разделов: визуальные модели, схемы, графики, рисунки, иллюстрации, музыкальный и видеоматериал.

Приложение может быть размещено на удаленном ресурсе или оформлено в виде компакт-диска, содержащего иллюстративный материал

Объем квалификационной работы составляет примерно 50 машинописных страниц.

К защите представляется рукопись, оформленная в соответствии с общепринятыми требованиями, предъявленными к квалификационным работам и получившая допуск к защите после обсуждения на заседании совета УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» информационных технологий и технологического образования.

Процедура защиты итоговой аттестационной работы

Руководитель ИАР представляет письменный отзыв в процессе защиты, в котором характеризуется работа. Руководитель воздерживается от рекомендаций об оценке за квалификационную работу. На защиту ИАР представляется рецензия.

Защита проводится на открытом заседании аттестационной комиссии, на котором заслушивается краткий доклад автора, отзыв руководителя, зачитывается рецензия, проводится дискуссия в виде вопросов и ответов по теме работы.

На защиту приглашаются научные руководители и рецензенты, сотрудники учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена. Продолжительность защиты одной работы, включая обсуждение, обычно составляет 30 минут.

Решение об оценке принимается на закрытом заседании аттестационной комиссии по завершении защиты всех работ, намеченных на данное заседание.

Каждый член аттестационной комиссии дает свою оценку работе («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»). Председатель собирает оценки всех членов комиссии и после обсуждения открытым голосованием выносит окончательное решение об оценке работы. При равенстве голосов голос председателя является решающим. По завершении обсуждения председатель комиссии подводит итоги защиты аттестационных работ и зачитывает выставленные оценки.

Критерии оценки итоговой аттестационной работы

При выставлении оценки принимаются во внимание следующие моменты:

1. Общие положения: актуальность темы исследования; новизна результатов и выводов; степень обоснованности выводов (использование методов, длительность исследования, выборка); степень участия автора в получении результатов исследования.

2. Соответствие квалификационной работы установленным требованиям: структура работы (введение, деление на главы, выводы, литература); формулировка и согласованность методологических характеристик, глав, выводов; стиль изложения (анализ или компиляция); оформление работы (текст, рубрикация, таблицы, рисунки, ссылки); литература (оформление, количество, качество, годы издания).

3. Представление результатов исследования на защите: отражение основной идеи исследования в докладе; ответы на вопросы; стиль ведения научной дискуссии; иллюстрация доклада (содержание и оформление).

Критерии оценок

Оценка «отлично» ставится за обоснованный ответ, отвечающий содержанию и форме вопроса по определённой теме, отражает понимание предмета слушателем и свидетельствует о высоких теоретических знаниях.

Оценка «хорошо» ставится за достаточное осмысленное понимание предмета. Отражает понимание особенностей содержания. Допустимы небольшие погрешности, не разрушающие целостности ответа.

Оценка «удовлетворительно» ставится за недостаточное понимание, свидетельствующее об определенных изъянах в теоретических знаниях. Ответ сопровождается неточностями и ошибками. Слабо проявляется индивидуальное понимание.

Оценка «неудовлетворительно» ставится за отсутствие знаний.

Шкала	Критерии оценки
«отлично»	– работа характеризуется высоким уровнем профессионализма, чёткостью структуры и обоснованностью полученных результатов
«хорошо»	– работа характеризуется профессиональным подходом, грамотным построением, но не все выводы обоснованы в должной мере
«удовлетворительно»	– тема раскрыта недостаточно, подбор исследовательского инструментария малоубедителен, доказательная база требует дополнений
«неудовлетворительно»	– в работе обнаружены неточности, доказательства неубедительны, в итоге отсутствует конечный исследовательский результат

Окончательная оценка выставляется на основании отзыва руководителя и выступления автора работы, ответов на вопросы, возникших в ходе дискуссии. Результаты объявляется в тот же день после оформления в установленном порядке протоколов заседаний аттестационной комиссий.

В заключение перечислим сведения об основных организационно-педагогических условиях реализации образовательного процесса по программе профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» (организация обучения, практики, используемые технологии).

Организация образовательной деятельности по программе

Обучение проходит в специально оборудованной аудитории (УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А. И. Герцена), которая оснащена компьютерными местами. Аудиторная работа предполагает лекционные и практические занятия.

Организации педагогической практики по программе предусматривает проведение групповых занятий в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, а также по месту основной работы слушателей.

Используемые технологии обучения:

- Технология развивающего обучения – в основе лежит принцип повышенной трудности.
- Технология модульного обучения – ориентирована на самостоятельную работу.
- Технология дифференцированного обучения – условия обучения слушателей (аудиторно-индивидуальные, т.к. используется работа в наушниках) позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности.
- Технология проблемного обучения – овладение способами познания информатики самостоятельно, через практические занятия.
- Технология проектного обучения – для слушателей создаются проблемные ситуации, которые нуждаются в самостоятельном приобретении недостающих знаний.
- Технология разноуровневого обучения – используются задания с различным уровнем сложности, индивидуальный темп выполнения заданий.
- Технология дистанционного обучения – модули программы размещены в Центре дистанционной поддержки обучения Moodle.
- Интерактивные технологии обучения – взаимодействие всех участников обучения, создание специальных условий для решения коммуникативных задач.

Кадровые условия реализации программы. К реализации программы привлекаются преподаватели, имеющие высшее образование, ученую степень кандидата (доктора) наук и стаж научно-педагогической работы не менее 3 лет или ученое звание доцента.

Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение программы. Реализация программы проходит в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, которая соответствует материально-техническим требованиям к реализации программы.

Рабочее место слушателя включает музыкальный компьютер (с музыкальным программным обеспечением), MIDI-клавиатуру, наушники закрытого типа, внешнюю звуковую карту. Все рабочие места соединены одной локальной сетью. В аудитории размещены микшерный пульт, активная аудиосистема, электронные музыкальные инструменты, проектор, экран, магнитная доска. Аудитория оснащена необходимым программным и аппаратным обеспечением для реализации различных форм сетевого взаимодействия и обучения.

Отметим, что *объем программы профессиональной переподготовки* «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании» составляет 252 часа (общая трудоемкость программы), из них: аудиторные занятия – 252 часа, производственная практика – 2 недели, подготовка итоговой аттестационной работы – 4 недели.

Документ, выдаваемый по завершении обучения. Слушателям, успешно освоившим программу и защитившим итоговую аттестационную работу, выдается *диплом о профессиональной переподготовке* установленного образца.

Программа представлена в соответствующих приложениях системы дистанционной поддержки образовательного процесса (СДО MOODLE: https://moodle.herzen.spb.ru).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 8: 211 – 219.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Климовск, 2013: 7 – 12.
3. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Edition 24: 360 – 375.
4. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 2: 86 – 90.
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. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2011:* материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2011: 18 – 24.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития.* 2014; № 21: 289 – 293.
8. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
9. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
10. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерное музыкальное творчество. Теория и практика*. Saarbrucken. 2014.
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013; Т. 1.
12. 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.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
14. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
15. 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.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
17. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
18. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2014; № 168: 84 – 93.
19. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
20. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 7: 213 – 218.
21. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.

22. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 69 – 77.
23. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
24. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
25. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; № 4: 95 – 100.
26. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
27. Горбунова И.Б., Шалаева Е.А. Музыкальный инструмент и музыкальное образование для каждого учащегося в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Вестник Орловского государственного университета.* Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015; № 4 (45): 164 – 169.

References

1. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 8: 211 – 219.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Klimovsk, 2013: 7 – 12.
3. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Edition 24: 360 – 375.
4. Gorbunova I.B. "`Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 2: 86 – 90.
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. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2011:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2011: 18 – 24.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 289 – 293.
8. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
9. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
10. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo. Teoriya i praktika*. Saarbrucken. 2014.
11. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013; T. 1.
12. 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.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
14. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
15. 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.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
17. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
18. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014; № 168: 84 – 93.
19. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
20. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 7: 213 – 218.
21. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
22. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskih zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 69 – 77.
23. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
24. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
25. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; № 4: 95 – 100.
26. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
27. Gorbunova I.B., Shalaeva E.A. Muzykal'nyj instrument i muzykal'noe obrazovanie dlya kazhdogo uchaschegosya v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2015; № 4 (45): 164 – 169.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-231-235

***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 THE ART AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN": THE FIRST RESULTS. The authors focus on characteristics of training in conditions of distance educational process with the use of e-learning systems, characteristic of teaching the humanities, highlighting the most appropriate approaches to the development of educational programs in this field with the participation of remote educational technologies. On the example of studying the discipline "Information Technologies in the Art and Aesthetic Education of Children", which is the main professional educational program of bachelor's training in the direction of Pedagogical Education within the professional and educational profile of training "Additional Art and Aesthetic Education of Children", the educational elements of the MOODLE distance learning system are considered. They allow organizing the training of students, whose future professional activity is connected with teaching various creative disciplines for children studying in preschool educational institutions, and primary school students, whose education takes place within the framework of general education schools, lyceums, gymnasiums, i.e. in conditions of functioning of the electronic educational 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 ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ»: ЕСТЬ ПЕРВЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Авторы статьи акцентируют внимание на характерных чертах подготовки и обучения в условиях дистанционного образовательного процесса с применением систем электронного обучения, свойственным преподаванию гуманитарных дисциплин, выделяя наиболее целесообразные подходы к формированию образовательных программ в этой сфере с участием дистанционных образовательных технологий. На примере изучения дисциплины «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей», которая является основной профессиональной образовательной программой подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» в рамках профессионально-образовательного профиля обучения «Дополнительное художественно-эстетическое образование детей», рассмотрены учебные элементы системы дистанционного обучения MOODLE, позволяющие организовать обучение студентов – будущих педагогов, профессиональная деятельность которых связана с преподаванием различных творческих дисциплин для детей, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях, и учеников младшего школьного возраста, обучение которых происходит в рамках общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, в условиях функционирования электронного образовательного процесса.
Ключевые слова: **информационные технологии, лингвистика, инструменты организации удаленного обучения, электронное обучение.**

Модуль Б.1.21. «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» является профессиональной, системообразующей дисциплиной основной образовательной программы подготовки бакалавра (программа академического бакалавриата) по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиля обучения «Дополнительное художественно-эстетическое образование детей». В Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена данную дисциплину изучают студенты Института детства, объединяющего дошкольное отделение и отделение начальной школы, в течение года.

Программа «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» направлена на формирование информационной культуры и профессиональной компетентности будущего специалиста – педагога дополнительного образования в области художественной информатики и электронно-коммуникативных технологий. Модуль включает дисциплины «Основы художественной информатики» и «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей». Содержание дисциплин обеспечивает освоение студентами информационных технологии как явлений культуры, искусства и образования, современных электронно-коммуникационных систем, Интернет-технологий, информационных технологий в различных видах художественного творчества, музыкально-компьютерных технологий в обучении музыке и информатике. Особый акцент делается на овладении студентами основ проектирования информационных технологий в системе дополнительного художественно-эстетического образования.

Обучение по программе этого модуля проводится в течение года в 7 – 8 семестрах (IV курс), когда студенты уже овладели основными базовыми и профессиональными дисциплинами, предусмотренными программой подготовки бакалавров, имеющих специализацию в области «Дополнительное художественно-эстетическое образование детей», в рамках образовательного направления «Педагогическое образование».

Цель и ожидаемые результаты изучения образовательной программы (или профессионально-образовательного модуля подготовки бакалавров педагогического образования) «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» – развитие у студентов компетенций, необходимых для решения задач развития и образования детей дошкольного и младшего школьного возраста:

а) общекультурных (ОК):

- готов поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8);
- способен использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9);

б) профессиональных (ПК):

- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);
- готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11).

Для достижения поставленных целей необходимо, чтобы студенты

знали:

- многоаспектность и многокомпонентность понятий «информационные технологии» в контексте современного художественно-эстетического образования детей;
- методологические, психолого-педагогические, организационные и технологические аспекты использования информационных, аудиовизуальных и музыкально-компьютерных технологий в современном образовательном процессе в контексте художественно-эстетического образования детей;
- возможности прикладных аспектов информационных технологий в применении к художественному образованию на базе информационных, аудиовизуальных и музыкально-компьютерных технологий;
- правила техники безопасности при работе с компьютером;

умели:

- определять проблемы, связанные с достижением нового качества образования, и предлагать способы их решения в опоре на современные информационные, аудиовизуальные и музыкально-компьютерные технологии;
- анализировать и критически оценивать особенности развития образовательных систем в современных информационных условиях;
- разрабатывать модели образовательной деятельности в опоре на современные информационные, аудиовизуальные и музыкально-компьютерные технологии;
- эффективно вести себя в чрезвычайных ситуациях;
- определять и решать исследовательские задачи в области образования;

владели:

- индивидуальными и групповыми технологиями работы с использованием современных информационных, аудиовизуальных и музыкально-компьютерных технологий в художественно-эстетическом образовании детей;
- приемами использования возможностей музыкально-компьютерных технологий для обеспечения качества управления образовательным процессом;
- технологиями хранения и обработки данных, представления результатов деятельности в опоре на современные информационные, аудиовизуальные и музыкально-компьютерные технологии.

Трудоемкость и аттестация по модулю:

Материально-техническое обеспечение дисциплины:

1. Лекционные занятия:

а) комплект электронных мультимедийных презентаций,

b) аудитория, оснащенная презентационной техникой (мультимедиапроектор, экран, компьютер/ноутбук или интерактивная доска);

практические занятия:

а) компьютерный класс с выходом в Интернет;

Дисциплина (учебные курсы) / семестр	Трудоемкость				Аудиторная нагрузка, часы:			Форма итоговой аттестации / семестр
	Всего кредитов / из них на экзамен	Всего часов на теоретическое обучение	из них:		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	
			Аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа				
Основы художественной информатики	4	144	30	114	8	22	-	Зачет
Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей	4	144	24	120	6	18	-	Зачет
По модулю	9/1	324	54	270	10	40	-	Экзамен

b) презентационная техника (проектор, экран, компьютер/ноутбук или интерактивная доска);

c) пакеты ПО общего назначения (текстовые редакторы, графические редакторы, музыкальные редакторы и др.).

Итоговая аттестация по модулю «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей»

Итоговая аттестация по образовательному модулю Б.1.21. «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» осуществляется в форме накопительной системы по каждой дисциплине: «Основы художественной информатики» и «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей».

При этом оценка компетенций, сформированных в процессе подготовки студентов по программе «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей», проводится с опорой на критерии оценивания отдельных заданий, сформулированных в технологических картах дисциплин (представлены в СДО MOODLE).

Реализуется в форме зачёта, который включает два компонента:

1) защита выполненных индивидуальных практических заданий;

2) представление и защита темы самостоятельной работы с сетевыми формами поддержки, индивидуально или в микрогруппе.

Студент представляет сетевое портфолио выполненных в процессе изучения дисциплины практических работ и результат самостоятельной деятельности по освоению вопросов и тем, сформулированных преподавателем; тему и результат самостоятельной работы с электронной или сетевой формой поддержки (тема исследования, проблема исследования, описание содержания проблемы, пути решения проблемы, аннотированный каталог литературных источников по проблеме исследования и интернет-ресурсы), а также отвечает на вопросы по теоретическому и практическому материалу курса.

Итоговая аттестация по модулю «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» проводится в виде экзамена и включает:

1. Ответ на вопрос итоговой аттестации (по дисциплине «Основы художественной информатики»).
2. Ответ на вопрос итоговой аттестации (по дисциплине «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей»).
3. Защиту ранее созданного информационно-образовательного проекта.

Оценка компетенций, сформированных по модулю:

Компетенция	Контрольно-измерительные материалы оценки сформированности компетенции
(ОК-8)	В рамках накопительной системы сформированность компетенции проверяется: – в ходе выполнения практических и самостоятельных работ, в процессе ответов на теоретические вопросы, по результатам проектирования информационной образовательной среды
(ОК-9)	В рамках накопительной системы сформированность компетенции проверяется: – в ходе выполнения практических и самостоятельных работ, в процессе ответов на теоретические вопросы, по результатам проектирования информационной образовательной среды
(ПК-4)	В рамках накопительной системы сформированность компетенции проверяется: – в ходе выполнения практических и самостоятельных работ, в процессе ответов на теоретические вопросы, по результатам проектирования информационной образовательной среды
(ПК-11)	В рамках накопительной системы сформированность компетенции проверяется: – в ходе выполнения практических и самостоятельных работ, в процессе ответов на теоретические вопросы, по результатам проектирования информационной образовательной среды

В 2019 – 2020 учебном году итоговая аттестация по дисциплине «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» проводилась дистанционно. Особо отметим, что образовательный модуль Б.1.21. «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей», состоящий из двух дисциплины: «Основы художественной информатики» и «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей», реализуется в Институте детства РГПУ имени А.И. Герцена в системе заочного обучения. Основная часть, подавляющее большинство студентов, уже работают по специальности – как учителя начальной школы, воспитатели детских садов и других образовательных учреждений, осуществляющих образовательный процесс, связанный с обучением и воспитанием детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому реализовывать образовательный процесс по программе «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» в условиях внезапно возникшей коронавирусной пандемии и карантина с выходом всего образовательно процесса в дистанционный формат пришлось с использование СДО MOODLE, что было достаточно сложно: студенты-заочники осваивают образовательные программы в течение примерно полутора месяцев, расписание предусматривает практически ежедневные занятия по ряду образовательных дисциплин. Часто эти занятия носили ежедневный характер взаимодействия преподавателя и студентов и предусматривали как разработку каждого лекционного и практического занятия, так и проверку выполненных студентами заданий. Учебная нагрузка, включавшая подготовку и проведение занятий, а также проверку выполненных заданий – для преподавателей, и, соответственно, постижение новых знаний и выполнений поставленных образовательных задач, как то: выполнение практических заданий и тестов, самостоятельных работ и многое другое, – для студентов, была колоссальной. Именно это обстоятельство побудило нас, преподавателей, очень скрупулёзно и качественно разрабатывать каждый учебный элемент каждой образовательной программы и образовательного модуля и составляющих его дисциплин для наиболее полного представления учебных материалов в СДО MOODLE.

Экзамен по дисциплине «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» проходил весной 2020 года в дистанционном формате.

Для студентов была создана специальная форма в виде форума с целью организации возможности размещения видео своего экзаменационного выступления (которое было подготовлено заранее и отражало заданные экзаменатором темы, связанные с характером профессиональной деятельности каждого конкретного студента). На данном форуме необходимо было разместить нужную для экзаменационного ответа информацию. Для этого было необходимо:

– создать новую *тему*;

– в *содержании* написать краткую аннотацию;

– подготовить *аудиосказку* (её студенты разрабатывали в процессе обучения по программе в течение семестра);

– приложить ответ на вопрос (реферат), указать ссылки на сайт и аудиосказку;

– приложить видеосюжет экзаменационного выступления.

Видеосюжет нужно было записать с помощью программы, осуществляющей видеозахват изображения экрана (например, Bandicam).

О чем было необходимо рассказать в видеосюжете:

1. Назвать ФИО полностью, указать курс, факультет группу и т.д.
2. Назвать номер вопроса (на тему которого подготовлен реферат), рассказать об актуальности и, коротко, – о его содержании.
3. Показать свой разработанный сайт. Рассказать о нем в свободной форме (для кого, почему возникла именно такая идея создания сайта, что в нем особенного и т.д.).
4. Показать свою аудиосказку. Рассказать о ней в свободной форме.

В целом видеосюжет может быть любой продолжительности, но желательно – до 10 минут. Разместить этот материал было предложено на удаленном ресурсе, указав в ответе только адрес ссылки.

Работа по подготовке и проведению экзамена сопровождалась комментариями, которые помогали студентам в вопросах представления и размещения необходимых материалов. Комментарии носили как сопровождающий и направляющий, так и поддерживающий характер, например: «Пожалуйста, будьте внимательны к комментариям, которыми сопровождены формы для размещения экзаменационных ответов», «Прежде всего, необходимо отметить свое присутствие на экзамене. Для этого, пожалуйста, зайдите в раздел «Регистрация присутствующих на онлайн-занятиях» (расположен ниже) и отметьте «Я присутствую»», «Далее разместите материал в ДВУХ формах: Экзаменационный ответ (для выставления оценок); Экзаменационный ответ (для предоставления материала и устного ответа)», «После размещения, пожалуйста, оставайтесь на странице экзамена (до момента его окончания) для дальнейшего взаимодействия с комиссией» и многое-многое другое.

Мы хотели бы привести несколько высказываний студентов, которые выражают степень заинтересованности в овладении учебным материалом по дисциплине «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей» и отражают содержательные аспекты, связанные с востребованностью результатов обучения по программе как в процессе овладения ею, так и в будущей педагогической работе с детьми, обучающимися в дошкольных образовательных учреждениях, и учениками младшего школьного возраста. Вот эти высказывания:

«Уважаемые педагоги, я сердечно благодарю Вас за то, что в этих непростых условиях Вы подарили нам интересную и полезную сессию. Ваш предмет был одним из самых интересных. Очень жаль, что мы не смогли поработать сейчас в Вашей замечательной лаборатории, но организация Вами дистанционного обучения была самой лучшей! Желаю Вам успехов в обучении детей и студентов, в создании новых программ. Будьте здоровы и счастливы! С наступающей Светлой Пасхой! Ибрагимова Полина Константиновна».

«Очень интересно и супер понятно!!! Спасибо Вам большое! Быкова Александра Альбертовна».

«Хочу от группы ДОП 5-16, ИНСТИТУТ Детства, направление «Дополнительное художественно-эстетическое образование детей» выразить благодар-

ность Ирине Борисовне Горбуновой, Анастасии Анатольевне Панковой и Ольге Леонидовне Ясинской за прекрасную, дозированную, понятную и интересную подачу материала курсов «Основы художественной информатики» и «Музыкальные компьютерные технологии в дополнительном образовании детей». Это было настоящее дистанционное обучение в этих нелегких условиях учебного процесса! Знания, переданные вами нам, очень полезны, пригодятся в нашей жизни и профессиональном поприще! Спасибо за знания! Желаем благодарных учеников и творческих, профессиональных успехов! С уважением, Екатерина Абрамчева, студентка заочного отделения, 4 курс, группа ДОП 5-16».

В заключение отметим, что обучение в условиях дистанционного образовательного процесса с применением систем электронного обучения, свойственное преподаванию гуманитарных дисциплин [1], может быть эффективно организованно, если преподаватель продумывает и подготавливает занятия, тщательно прорабатывая различные учебные элементы системы дистанционного обучения (например, СДО MOODLE). Причём чем больше учебных элементов СДО задействовано в образовательном процессе, тем более результативным будет процесс обучения студентов. Понимая, что такая подготовка к занятиям требует очень больших дополнительных усилий со стороны преподавателя, мы вместе с тем констатируем, что только такой подход позволяет организовать обучение студентов – будущих педагогов, профессиональная деятельность которых связана с преподаванием различных творческих дисциплин для детей, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях, и учеников младшего школьного возраста, обучение которых происходит в рамках общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, в условиях функционирования электронного образовательного процесса эффективно. Так, нами заранее были подготовлены учебные материалы, необходимые для изучения дисциплин, входящих в модуль «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей». Для обучения дисциплине «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» были сформированы лекционные учебные материалы с опорой на наши работы [2 – 5], практические задания и тесты, а также подготовка мини-исследований на заданную тему предполагала использование учебных пособий [6 – 9]. Обучение дисциплине «Основы художественной информатике» строилось на рассмотрении ряда фундаментальных методологических идей [10 – 15] и построении курса на разработанном авторами при участии сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» методическом сопровождении учебного процесса [16 – 19].

Обучение, построенное на основе конструктивистского подхода с использованием методов контекстного и проектного методов, позволило сформировать эффективную образовательную методику творческого образовательного процесса, когда тьютор и обучаемый, используя дистанционные образовательные технологии и преимущества электронного обучения, могли находиться в непрерывном взаимодействии, что, как показала практика, особенно актуально при реализации заочных форм обучения при подготовке специалистов для системы современного музыкального образования.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Информационные технологии в лингвистике». Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84): 210 – 211.
2. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург, 2012.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Климовск, 2013: 7 – 12.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2011*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург, 2011: 18 – 24.
5. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. Мир науки, культуры, образования. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерное музыкальное творчество. Теория и практика*. Saarbrucken, 2014.
7. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество:* учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013; Т. 1.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
10. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
12. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
14. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
15. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 7: 213 – 218.
16. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
17. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как интерактивная сетевая образовательная среда. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 194 – 198.
18. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Золотникова М.С. Технологические аспекты создания музыкальной аудиосказки и процесс духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 291 – 295.
19. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Обучение с использованием видеоконтента: к проблеме получения содержательных метаданных. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 295 – 300.

References

1. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Obuchenie studentov bakalavriata po programme “Informacionnye tehnologii v lingvistike”. Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya. 2020. № 5 (84): 210 – 211.
2. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal’no-komp’yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel’nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Gorbunova I.B. Muzykal’no-komp’yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal’nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul’tura i iskusstvo: problemy obschego i special’nogo gumanitarnogo obrazovaniya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Klimovsk, 2013: 7 – 12.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal’nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal’noe obrazovanie-2011*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Sankt-Peterburg, 2011: 18 – 24.
5. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal’noe obrazovanie v shkole XXI veka. Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp’yuternoe muzykal’noe tvorchestvo. Teoriya i praktika.* Saarbrucken, 2014.
7. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp’yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp’yuternaya muzyka. *Komp’yuternoe muzykal’noe tvorchestvo:* uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013; T. 1.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
10. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel’nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual’nyj sintez: opyt muzykal’no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
12. Gorbunova I.B., 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. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model’ semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal’noj nauki i sovremennogo muzykal’nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.

14. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 7: 213 – 218.
16. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
17. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak interaktivnaya setevaya obrazovatel'naya sreda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 194 – 198.
18. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Zolotnikova M.S. Tehnologicheskie aspekty sozdaniya muzykal'noj audioskazki i process duhovnoj kommunikacii v hudozhestvennom prostranstve muzykal'nogo iskusstva i obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 291 – 295.
19. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Obuchenie s ispol'zovaniem videokontenta: k probleme polucheniya soderzhatel'nyh metadannyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 295 – 300.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-235-238

***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 UNDERGRADUATE STUDENTS WITHIN THE PROGRAM "MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN ADDITIONAL ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN" IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING PROCESS. The specifics of the formation of the bachelor's degree program at a university in the context of their implementation in the system of e-learning and distance education systems are the subject of discussion in Russia and abroad. The article discusses the content effectiveness of the program "Music and computer technologies in additional art and aesthetic education of children" and the effectiveness of teaching students in this discipline based on the use of distance educational technologies. The authors of the article note that the high-quality development of all the educational elements of the program for its implementation in the MOODLE distance education system allows to organize the learning process at a high professional level and provides all the necessary measures to comply with the recommendations in the current situation.
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 «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Особенности формирования программы обучения студентов-бакалавров в вузе в условиях их реализации в системе электронного обучения и дистанционного образования являются предметом дискуссии в нашей стране и за рубежом. В статье обсуждается содержательная эффективность программы «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» и результативность обучения студентов по данной дисциплине на основе использования дистанционных образовательных технологий. Авторы статьи отмечают, что качественная разработка всех учебных элементов программы для её реализации в системе дистанционного образования MOODLE позволяет организовать процесс обучения на высоком профессиональном уровне и обеспечивает все необходимые меры для соблюдения рекомендаций в сложившейся ситуации.
Ключевые слова: **информационные технологии, музыкально-компьютерные технологии, инструменты организации удаленного обучения, электронное обучение.**

В статье обсуждаются содержательные компоненты программы обучения «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей», которая изучается студентами – бакалаврами педагогического образования, профессиональная направленность и специализация которых определена как «Дополнительное художественно-эстетическое образование детей» (в рамках образовательного направления «Педагогическое образование»). Характерные черты, свойственные процессу обучения творческим дисциплинам, требуют выявления наиболее целесообразных подходов к формированию образовательных программ в этой сфере с участием дистанционных образовательных технологий и системы электронного обучения.

Цель дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» – сформировать у будущих специалистов дополнительного образования как базовые теоретические знания музыкально-компьютерных технологий, так и навыки в области применения музыкально-компьютерных технологий в художественно-эстетическом образовании детей. В результате освоения дисциплины студент должен осознать сущность, роль и значение музыкально-компьютерных технологий, уметь планировать и реализовывать их в практике дополнительного образования; уметь отбирать технологии с учетом возраста и потребностей детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья; быть готовым насыщать художественно-культурную среду ребенка инновациями в области музыкально-компьютерных средств обучения и развития.

Особенности реализации образовательного процесса по программе «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей», которая изучается студентами четвёртого года обучения в Институте детства Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, связана в нынешних условиях с необходимостью ведения процесса обучения по данной дисциплине с использованием систем дистанционного образования (СДО) в условиях возникшей коронавирусной пандемии. В Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена для реализации системы дистанционного и электронного обучения используется СДО MOODLE (moodle.herzen.spb.ru).

Рассмотрим более детально содержание и учебные элементы дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей», 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. Основные темы дисциплины: «Музыкально-компьютерные технологии как новая высокотехнологичная образовательная творческая среда», «Оформление нотных изданий на компьютере», «Основы компьютерной аранжировки, композиции и инструментоведения», «Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней», «Электронный музыкальный инструментарий».

Содержание дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей»

Тема 1. *Музыкально-компьютерные технологии как новая высокотехнологичная образовательная творческая среда*

Система музыкального образования на современном этапе, IT-технологии в музыкально-образовательном процессе. Музыкально-компьютерные техно-

логии. Перспективы во взаимоотношениях компьютера и музыки как на стадии становления музыканта, так и в профессиональной деятельности Система музыкального образования на современном этапе, IT-технологии в музыкально-образовательном процессе. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ). Потенциал МКТ в расширении и модернизации содержательной и воспитательной составляющих образовательного процесса. Понятие «музыкальный компьютер» как профессиональный инструмент в сфере музыкального образования и творчества. Специфические особенности аппаратной части и программное обеспечение современного музыкально-компьютерного программно-аппаратного комплекса. Индивидуально-групповая форма занятий как основа развития каждого ученика с учетом особенностей его дарования.

Тема 2. *Оформление нотных изданий на компьютере*

Музыкальная нотация и отображение нотной графики на компьютере. Свободно распространяемые нотные редакторы (MuseScore, TuxGuitar, ForteFree). Основные принципы работы нотных редакторов Sibelius (версия 6 и выше) и Finale (версия 2010). Способы ввода нотного текста. Работа с палитрами инструментов. Редактирование нотного текста. Специальные функции. Использование Plug-ins. Специальные функции: ввод полифонической фактуры, ввод обозначений темпа, лиг, акцентов, мелизмов и пр., ввод аккордов и гитарных табулатур, ввод вокальных текстов, транспозиция, аранжировка, добавление рисунков, выписки в партиях других инструментов, разметка тактов, разметка нотоносцев. Дополнительные возможности программ нотных редакторов, использование банка идей. Работа со звуком: настройка программ, задание числовых параметров, использование виртуальных инструментов и эффектов для воспроизведения партитуры. Применение Plug-ins: работа со знаками альтерации, анализ мелодии, пакетная обработка, конвертация нотных партитур, созданных в других программах, средства композиции, ноты и паузы, воспроизведение, просмотр» партитуры (проверка соответствий), работа с текстом, VST-Plug-ins. Системы распознавания нотного текста. Нотные редакторы как программно-аппаратный комплекс: программные порты ввода и порты вывода MIDI- или звуковых данных. Порты для обмена данными с аппаратными устройствами, драйверы программно-аппаратных устройств.

Тема 3. *Основы компьютерной аранжировки, композиции и инструментоведения*

Общая характеристика жанров композиции и аранжировки. Основы композиции, музыкальных жанров, принципов строения мелодии, формообразования, стилевых компонентов. Произведения малых форм: куплетной песни, танцевальной пьесы, ансамблевой миниатюры. Компьютерная аранжировка. Музыкальные конструкторы, автоаранжировщики, музыкальные секвесоры Sonar или Cubase. Тренировка в секвенцинге (компьютерном озвучивании классических партитур). Бытовые жанры: песенно-танцевальные композиции, звуковой дизайн, презентации, аранжировки, цифровые записи и обработки классической и народной музыки. Компьютерные аранжировочные программы: Band-in-a-Box и др. Создание и редактирование аранжировочных файлов в данных программах и их перенесение в секвенсорные программы для дальнейшей обработки. Доработка и редактирование в секвенсорных программах аранжировочных файлов, созданных в Band-in-a-Box и др. Доработка и редактирование аранжировочных и композиционных файлов в формате Wav в звуковых редакторах.

Тема 4. *Основы музыкальной звукорежиссуры*

Компьютерная обработка аудиосигналов. Аудиоредакторы, DAW и встраиваемые модули обработки аудиосигналов. Коррекция временных, динамических, частотных параметров аудиосигналов. Реставрация аудиозаписей. Критерии оценки качества звучания. Редактирование и монтаж фонограмм. Разрушающее и неразрушающее редактирование. Линейный и нелинейный монтаж. Сведение. Объединение звуковых фрагментов в непрерывную композицию. Баланс уровней, музыкальный баланс, эквализация, пространственное расположение. Мастеринг. Многополосный компрессор. Экспандер. Лимитер. Моносовместимость. Подготовка конечного продукта для разных видов изданий: кассеты, CD, «винил», трансляция в радиоэфире, звуковая дорожка к теле-, видео-, кинофильму. 5 Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней. Ознакомление с оборудованием современной студии звукозаписи, развитие навыков работы с оборудованием и программными средствами. Изучение возможностей программного обеспечения и оборудования современной компьютерной студии звукозаписи. Формирование навыков практического применения инструментария программных средств, звукотехнического оборудования студии. Физические основы звука. Звук как физический процесс. Резонанс. Основные единицы измерения звуковых процессов. Простые и сложные колебания. Звуковой спектр. Фазовые характеристики звука. Моно- и стереозвучание. Качественные характеристики звукового файла: частота дискретизации, битность. Акустика. Акустические параметры студий и концертных залов: реверберация, назначение и акустическая отделка студийных помещений, звукопоглощение и звукоизоляция. Акустика музыкальных инструментов. Электроакустика: микрофоны, громкоговорители, акустические системы, головные телефоны. Психоакустика: бинауральный слух человека, динамические и пространственные особенности восприятия звука. MIDI. Синтез звука. Синтезаторы и ЭМИ Интерфейс MIDI: возможности, типы данных, MIDI-устройства. MIDI – стандартизация: GM, GS, XG. Основы звукового синтеза. Классификация и архитектура современных синтезаторов и ЭМИ. Микрофонный приём звуковых сигналов. Звуковая коммутация. Микшерный пульт. Процессоры эффектов. Типы микрофонов, расстановка, особенности применения. Кабели и разъемы. Микшерный пульт – назначение, устройство и принципы работы. Приборы пространственной, спектральной, динамической обработки сигналов. Запись музыкальных коллективов. Музыкальные инструменты перед микрофоном. Концертная и студийная запись. Запись речи и вокала. Одноканальная и многоканальная запись. Технологии стереозаписи. Запись с наложением. Запись малых составов. Запись больших коллективов.

Тема 5. *Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней*

Ознакомление с оборудованием современной студии звукозаписи, развитие навыков работы с оборудованием и программными средствами. Изучение возможностей программного обеспечения и оборудования современной компьютерной студии звукозаписи. Формирование навыков практического применения инструментария программных средств, звукотехнического оборудования студии.

Физические основы звука. Звук как физический процесс. Резонанс. Основные единицы измерения звуковых процессов. Простые и сложные колебания. Звуковой спектр. Фазовые характеристики звука. Моно- и стереозвучание. Качественные характеристики звукового файла: частота дискретизации, битность.

Акустика. Акустические параметры студий и концертных залов: реверберация, назначение и акустическая отделка студийных помещений, звукопоглощение и звукоизоляция. Акустика музыкальных инструментов. Электроакустика: микрофоны, громкоговорители, акустические системы, головные телефоны.

Психоакустика: бинауральный слух человека, динамические и пространственные особенности восприятия звука. MIDI. Синтез звука. Синтезаторы и ЭМИ Интерфейс MIDI: возможности, типы данных, MIDI-устройства. MIDI-стандартизация: GM, GS, XG. Основы звукового синтеза. Классификация и архитектура современных ЭМИ.

Микрофонный приём звуковых сигналов. Звуковая коммутация. Микшерный пульт. Процессоры эффектов. Типы микрофонов, расстановка, особенности применения. Кабели и разъемы. Микшерный пульт – назначение, устройство и принципы работы. Приборы пространственной, спектральной, динамической обработки сигналов.

Запись музыкальных коллективов. Музыкальные инструменты перед микрофоном. Концертная и студийная запись. Запись речи и вокала. Одноканальная и многоканальная запись. Технологии стереозаписи. Запись с наложением. Запись малых составов. Запись больших коллективов.

Тема 6. *Электронные музыкальные инструменты*

Основы исполнительства на электронных музыкальных инструментах. Классификация исполнительских параметров ЭМИ. История цифровых инструментов. Функция DEMO. Панель управления на синтезаторе. Подключение внешних устройств к синтезатору. Цифровой интерфейс музыкальных инструментов MIDI. Тон-генератор. Контроллер. Каналы MIDI-сообщений. Художественные особенности цифрового инструмента. Тембровая окраска и характер произведения. Электронная группа VOICE, PRESET, PATCH, RIGHT. Динамика. Способы управления динамикой на цифровых инструментах. Динамические параметры звука и художественный образ. Способы артикуляции. Динамические параметры звука на электронных инструментах. Стиль.

***Содержание самостоятельной работы студентов по темам дисциплины**:*

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Кол-во времени, часы
1.	МКТ как новая высокотехнологичная образовательная творческая среда	Ознакомиться с образовательными порталами, выполняющими функции поддержки традиционных дисциплин системы музыкального образования	36
2.	Оформление нотных изданий на компьютере	Типовые задания для самостоятельной работы предлагаются в виде продолжения практической аудиторной работы по следующим направлениям: - ввод и редактирование партитур; - использование Plug-ins; - задание цифровых параметров для озвучивания партитуры, а также в форме поиска и освоения информации в сети интернет и других источниках по расширению спектра изучаемых программ и обновлениях (новых возможностях) знакомых программных продуктов	56
Итого:			92

Интерактивные формы занятий:

№ темы	Формы
Тема 1	Распределенная совместная деятельность обучающихся в сети, просмотр мультимедийных презентаций
Тема 3	Семинар-диалог, просмотр и обсуждение видеосюжетов
Тема 4	Дискуссия, работа в исследовательских группах, «мозговой штурм»
Тема 5	Участие в телеконференции, форумах, распределенная совместная деятельность обучающихся в сети, просмотр мультимедийных презентаций

***Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы по темам дисциплины*:**

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Кол-во времени, часы
1.	МКТ как новая высокотехнологичная образовательная творческая среда	Рецензирование научных статей	8
2.	Оформление нотных изданий на компьютере	Проведение экспериментального исследования	10
3.	Основы компьютерной аранжировки, композиции и инструментоведения	Анализ воспитательного потенциала художественных произведений	10
4.	Основы музыкальной звукорежиссуры	Написание эссе, подготовка презентации	8
5.	Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней	Написание эссе, составление сравнительной таблицы, интернет-обзор	8
Итого:			44

Примерная тематика вопросов к зачёту по дисциплине «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей»:

1. МКТ как инструмент реализации творческой формы работы в учебном процессе.
2. Особенности и технология работы со звуком на информационных дисциплинах.
3. Проектная деятельность преподавателя в условиях приоритетного использования МКТ в учебном процессе.
4. Использование цифровых ресурсов для обучения музыке в компьютерном классе.
5. Виды программно-аппаратных комплексов в среде МКТ.
6. Использование компьютерных тренингов для построения индивидуальных образовательных траекторий изучения музыкальной культуры.
7. Использование МКТ в профессиональной деятельности педагога.
8. Классификации информационных и коммуникационных технологий.
9. Методика применении МКТ в преподавании существующих учебных курсов.
10. Методические особенности обучения людей с ограниченными возможностями (зрения и слуха) с использованием МКТ.
11. Методические подходы в применении МКТ в преподавании существующих учебных курсов.
12. МКТ как профессиональный инструмент педагога.
13. МКТ как средство разработки новых информационных дисциплин.
14. Особенности организации учебного процесса в условиях использования МКТ.
15. Потенциал МКТ в расширении и модернизации содержательной и воспитательной составляющих образовательного процесса.
16. Применение МКТ в реализации новых информационных дисциплин.
17. Программное обеспечение для создания музыки (с одной стороны, не музыкантами и, с другой, музыкантами-профессионалами).
18. Проектная и творческая деятельность преподавателя в условиях приоритетного использования МКТ в учебном процессе.
19. Роль МКТ в духовно-нравственном развитии обучающихся.
20. Роль МКТ в организации образовательного процесса людей с ограниченными возможностями здоровья.
21. Современные программно-аппаратные комплексы в среде МКТ.
22. Специфика организации образовательного процесса с применением МКТ.
23. Творческие формы работы педагога с использованием МКТ.
24. Цифровые ресурсы для обучения музыке в компьютерном классе.

Добавим к сказанному, что дисциплина «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» изучается студентами института детства в РГПУ имени А.И. Герцена в течение года (двух семестров).

Во втором (весеннем) семестре 2019 – 2020 учебного года обучение студентов по данной программе проводилось в основном (включая формы текущего контроля и проведение зачётов) дистанционно. Значительным вспомогательным элементом для подготовки занятий явился богатый публикационный задел, использование которого позволило быстро и содержательно, на высоком профессиональном уровне подготовить занятия для их реализации в дистанционном формате. Прежде всего, в этом помогли учебные пособия [1 – 4], созданные при активном участии авторов статьи, фундаментальные работы по музыкально-компьютерным технологиям [5 – 8], а также работы в области изучения глубины акустических знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве [9], архитектоники звука [10 – 11], аудиовизуального синтеза [12 – 13], музыкального программирования [14 – 15], компьютерного моделирования процесса музыкального творчества [16 – 17], информационных технологий в музыке и музыкальном образовании [18 – 19]. Проведённые контрольные мероприятия (им авторы статьи предполагают посвятить отдельную публикацию) и качественный и количественный эксперимент показали содержательную эффективность программы «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» 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).

Соблюдение всех вышеперечисленных условий и требований к организации занятий по дисциплине «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» позволяет проводить учебную деятельность, как в традиционном формате, так и при ведении образовательной деятельности дистанционно.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерное музыкальное творчество. Теория и практика*. Saarbrucken, 2014.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество:* учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013; Т. 1.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика.* Saarbrücken, 2016.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
5. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты):* монография. Санкт-Петербург, 2012.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Вестник Герценовского университета*. 2007; № 1 (39): 47 – 51.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Климовск, 2013: 7 – 12.
8. 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 им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург, 2017: 44 – 51.
9. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
10. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
12. 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.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург, 2012.

15. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 7: 213 – 218.
16. 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. Санет-Петербург, 2014: 293 – 294.
17. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
18. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2011*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург. 2011: 18 – 24.
19. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.

References

1. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo. Teoriya i praktika*. Saarbrucken, 2014.
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo:* uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013; T. 1.
1. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika.* Saarbrücken, 2016.
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
3. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty):* monografiya. Sankt-Peterburg, 2012.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; № 1 (39): 47 – 51.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Klimovsk, 2013: 7 – 12.
6. 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 im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Sankt-Peterburg, 2017: 44 – 51.
7. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
8. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg, 2012.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 7: 213 – 218.
14. 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. Sanet-Peterburg, 2014: 293 – 294.
15. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
16. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2011*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Sankt-Peterburg. 2011: 18 – 24.
17. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-238-241

***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 WITHIN THE PROGRAM "FUNDAMENTALS OF ART INFORMATICS": FEATURES OF THE STRUCTURE AND CONTENT. The article discusses features of how to make training programs in the context of introduction of the distance education process into education of students. On the example of studying the discipline "Fundamentals of Art Informatics", the forms and methods of obtaining knowledge by students – future primary school teachers and teachers of preschool educational institutions – are considered, including using e-learning technologies. The article considers the program and content features of the formation of work skills in the new educational environment, in the context of the need to develop new educational models used in the education of children of early school and senior preschool age, based on the consistent use of digital educational resources and the ability to plan and implement their competent and high-quality use in the practice of additional education of children, taking into account their age and educational needs in the system of functioning of a high-tech information educational environment of interaction between teachers, parents, children and adolescents.

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 «ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНФОРМАТИКИ»: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЕ

В статье обсуждаются особенности формирования программ обучения в условиях реализации дистанционного образовательного процесса при подготовке студентов, обучающихся в системе заочного образования. На примере изучения дисциплины «Основы художественной информатики» рассматриваются формы и методы получения знаний студентами – будущими учителями младших классов и преподавателями дошкольных образовательных заведе-

ний, в том числе – с использованием технологий электронного обучения. Рассматриваются программные и содержательные особенности формирования навыков работы в новых образовательных условиях, в условиях необходимости разработки новых образовательных моделей, применяемых в обучении детей раннего школьного и старшего дошкольного возраста, построенных на последовательном использовании цифровых образовательных ресурсов и умении планировать и реализовывать их грамотное и качественное использование в практике дополнительного образования детей с учетом их возраста и образовательных потребностей в системе функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды взаимодействия педагогов, родителей, детей и подростков.

Ключевые слова: **информационные технологии, лингвистика, инструменты организации удаленного обучения, электронное обучение.**

Цель дисциплины «Основы художественной информатики» – сформировать у будущих специалистов, работающих в учреждениях дополнительного образования детей, как базовые теоретические знания в области информатики и информационных технологий, используемых в процессе проведения занятий творческого характера, когда применяются методы активные взаимодействия на основе современных методик организации воспитательного процесса и обучения подрастающего поколения с опорой на использование информационных технологий в музыке [1 – 2] и музыкально-компьютерных технологий [3 – 5] в художественно-эстетическом образовании детей.

Отметим, что данная дисциплина изучается студентами Института детства Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, образовательная программа которых реализуется только в заочной форме обучения. Как правило, студенты-заочники Института детства РГПУ имени А.И. Герцена имеют собственную практику профессиональной педагогической деятельности, работая в детских дошкольных учреждениях или начальных классах общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, преподавая различные предметы в детских садах, детских школах искусств, Дворцах детского творчества, Домах культурного развития детей и молодёжи, Центрах творческого развития и гуманитарного образовательных и многих других образовательных учреждениях для детей и юношества.

В результате освоения дисциплины «Основы художественной информатики» студенты должны знать сущность, роль и значение современных информационных и музыкально-компьютерных технологий в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста, уметь планировать и реализовывать их грамотное и качественной использование в практике дополнительного образования; уметь отбирать технологии с учетом возраста и потребностей детей, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты – будущие преподаватели дошкольных учреждений и будущие учителя начальной ступени школьного образования должны быть готовыми к соответствующему потребностям процесса обучения использованию новых образовательных технологий в рамках функционирования современной цифровой высокотехнологичной образовательной среды грамотному насыщению художественно-культурной среды ребенка инновациями в области современных информационных и музыкально-компьютерных средств обучения и развития. Этим определялись методические подходы к преподаванию дисциплины «Основы художественной информатики» и содержательное наполнение образовательного процесса.

Основные темы дисциплины «Основы художественной информатики»: «Информационные и коммуникационные технологии в построении открытой системы образования», «Образовательные ресурсы в области художественного образования», «Средства информационных технологий в реализации процессов контроля и мониторинга образовательной деятельности», «Информационные технологии в реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса», «Проблемы и перспективы использования информационных технологий в художественно-эстетическом образовании детей».

Учебно-тематический план дисциплины «Основы художественной информатики»

Тема 1. ***Информационные и коммуникационные технологии в построении открытой системы образования.*** Информационное общество. Информатизация как процесс перехода к информационному обществу. Информационная культура. Информатизация образования. Единая информационная образовательная среда. Информационная среда открытого образования (7 часов).

Тема 2. ***Основные средства реализации информационных процессов в современном образовании.*** Техника аудиовизуальных и интерактивных средств обучения. Дидактические возможности информационных технологий. Информационные ресурсы учебного назначения: классификация и дидактические функции. Образовательные информационные технологии и среда их реализации. Проектирование, разработка и использование в учебном процессе электронных образовательных ресурсов. Возрастные особенности учащихся при работе с компьютером. Программно-педагогические средства, классификация. Обучающие программы и компьютерные учебники. Информатизация среды российского образования. Система образовательных порталов. Сайты образовательных учреждений. Коллекции электронных образовательных ресурсов. Нормативная база использования информационных и коммуникационных технологий в среде российского образования (15 часов).

Тема 3. ***Образовательные ресурсы в области художественного образования.*** Эффективный поиск образовательной информации в сети Интернет, связанной с вопросами художественного образования. Электронные библиотеки и базы данных. Правовые вопросы взаимодействия с информационными ресурсами глобальной информационной среды. Использование мультимедиа и коммуникационных технологий для реализации активных методов обучения и самостоятельной работы обучающегося в области художественного образования. Типология мультимедийных образовательных ресурсов. Информационные технологии для обработки графической, видео- и аудиоинформации. Проектирование мультимедийного образовательного ресурса для демонстрации учебного материала (16 часов).

Тема 4. ***Средства информационных технологий в реализации процессов контроля и мониторинга образовательной деятельности.*** Использование информационных технологий для контроля знаний и умений учащихся. Средства автоматизации процесса контроля. Виды компьютерного контроля. Программированный констатирующий, корректирующий и процессуальный компьютерный контроль. Принципы отбора и построения тестовых заданий. Методики оценки результатов контроля. Компьютерные средства мониторинга параметров образовательного процесса (12 часов).

Тема 5. ***Информационные технологии в реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса.*** Автоматизированные системы планирования и управления учебным процессом. Автоматизированные рабочие места участников образовательного процесса. Медиатека школы. Применение средств информационных технологий во взаимодействии с родителями учащихся. Использование аудиовизуальных и интерактивных технологий в преподавании дисциплин художественного цикла.

Виды и технологии дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Дистанционное обучение. Сайты в Интернет, поддерживающие дистанционное обучение. Дистанционные обучающие курсы, направленные на художественное обучение детей. Телекоммуникационные проекты в образовательной деятельности (12 часов).

Тема 6. ***Проблемы и перспективы использования информационных технологий в художественно-эстетическом образовании детей.*** Организационные особенности проведения уроков и организации самостоятельной работы с использованием информационных технологий. Проблемы, связанные с охраной здоровья и безопасностью на уроках с применением информационных технологий. Перспективы оснащения образовательных учреждений программными и аппаратными средствами информационных технологий. Вопросы эффективности применения информационных технологий в художественно-эстетическом образовании детей (10 часов).

Интерактивные формы занятий:

№ темы	Формы
Темы № 1 – 6	Групповые дискуссии
Темы 4, 5, 6	Разбор и решение профессиональных задач

Примерная тематика курсовых проектов (работ) по дисциплине «Основы художественной информатики»:

1. Дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий в художественно-эстетическом образовании детей.
2. Нормативная база информационных и коммуникационных технологий российском в образовании.
3. Научные исследования и разработки в области ИКТ и информационных технологий в художественном образовании.
4. Эволюция информационных технологий в образовании. Классификация информационных технологий в области художественно-эстетического образования детей.
5. Информационное общество, проблемы информатизации общества. Информационные ресурсы общества и образования. Информационные образовательные ресурсы в области художественно-эстетического воспитания детей.
6. Понятие информационного процесса, информатизации, информационных технологий как современных средств повышения эффективности взаимодействия в образовательном процессе в области художественного образования.
7. Современное состояние направлений развития информационных технологий в системе российского образования. Цифровые образовательные ресурсы, используемые в области художественно-эстетического образования детей.
8. Аппаратно-программные платформы информационных технологий в образовании. Сравнительные характеристики современных аппаратных платформ для реализации задач художественного образования детей.
9. Прикладные программные средства для реализации задач художественно-эстетического образования детей. Критерии их выбора для решения задач художественного воспитания.
10. Техническое, информационное и программное обеспечение автоматизированного рабочего места учителя начальной школы и воспитателя дошкольного учреждения.

Содержание самостоятельной работы студентов по темам дисциплины «Основы художественной информатики»

Содержание инвариантной самостоятельной работы студентов по темам:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество времени, часы
1.	*Информационные и коммуникационные технологии в построении открытой системы образования*	Подготовка к дискуссии. Анализ литературы (научной, научно-популярной), публикаций (в том числе электронных) для создания электронного словаря	6
2.	*Основные средства реализации информационных процессов в современном образовании*	Подготовка к дискуссии. Анализ литературы (научной, научно-популярной), публикаций (в том числе электронных) для создания электронного словаря	12
3.	*Образовательные ресурсы в области художественного образования*	Подготовка к дискуссии. Обзор и анализ сайтов образовательной тематики, связанных с художественно-эстетическим воспитанием детей, Подбор и анализ информационных мультимедийных ресурсов (отечественных и зарубежных) в области художественно-эстетического образования детей	12
4.	*Средства информационных технологий в реализации процессов контроля и мониторинга образовательной деятельности*	Подготовка к дискуссии. Анализ литературы (научной, научно-популярной), публикаций (в том числе электронных) для создания электронного словаря. Подбор и анализ информационных мультимедийных ресурсов (отечественных и зарубежных) в области художественно-эстетического образования детей	10
5.	*Информационные технологии в реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса*	Подготовка к дискуссии. Подбор и анализ информационных мультимедийных ресурсов (отечественных и зарубежных) в области художественно-эстетического образования детей	10
6.	*Проблемы и перспективы использования информационных технологий в художественно-эстетическом образовании детей*	Интернет-обзор, создание сайта, отбор художественных средств его оформления	8
Итого:			58

Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество времени, часы
3.	*Образовательные ресурсы в области художественного образования*	Аннотирование образовательных сайтов	8
4.	*Средства информационных технологий в реализации процессов контроля и мониторинга образовательной деятельности*	Аннотирование образовательных сайтов	8
5.	*Информационные технологии в реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса*	Доклад на тему: «Электронная логистика в образовании»	8
Итого:			24

11. Информационные хранилища информационных образовательных ресурсов.
12. Технология групповой работы субъектов образовательного процесса.
13. Гипертекстовые технологии и технологии мультимедиа в образовательной деятельности.
14. Информационные системы в художественном образовании.
15. Нормативно-правовая база информатизации образования.

Практика проведения занятий со студентами IV курса Института детства Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена по разработанной авторами методике показала, что студенты, осваивая дисциплину «Основы художественной информатики», проявляют заинтересованность в тщательном изучении элементов программы, осознавая роль и значение современных информационных и музыкально-компьютерных технологий в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста. Студенты должны быть готовы к осуществлению модификативного образовательного процесса, им необходимо владеть технологиями организации обучения в условиях функционирования высокотехнологичной цифровой образовательной среды. Кроме того, программа «Основы художественной информатики» предполагает использование полученных студентами знаний в процессе художественно-эстетического образования детей как в школе, так и в дошкольных образовательных учреждениях, где реализуются дисциплины художественно-эстетического цикла обучения. Данное направление требует особенностей подготовки студентов, связанных с изучением основ компьютерного моделирования творчества [6 – 8], спецификой компьютерного музыкального творчества [9 – 12], а также разработкой и созданием творческого проекта и проектного метода в обучении [13].

Кроме получения конкретных знаний в области названных технологий студентам удалось сформировать навыки разработки новых образовательных моделей, применяемых в обучении детей раннего школьного и старшего дошкольного возраста, построенных на последовательном использовании цифровых образовательных ресурсов; умения планировать и реализовывать их грамотное и качественное использование в практике дополнительного образования, отбирать технологии с учетом возраста и потребностей детей, в том числе – и для ребят с ограниченными возможностями здоровья (зрения и слуха).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2011*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург, 2011: 18 – 24.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Вестник Герценовского университета*. 2007; № 1 (39): 47 – 51.
4. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты*): монография. Санкт-Петербург, 2012.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Климовск, 2013: 7 – 12.

6. 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. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
7. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 7: 213 – 218.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество. *Теория и практика*. Saarbrucken, 2014.
10. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013; Т .1.
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2011*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Sankt-Peterburg, 2011: 18 – 24.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; № 1 (39): 47 – 51.
4. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty*): monografiya. Sankt-Peterburg, 2012.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Klimovsk, 2013: 7 – 12.
6. 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. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
7. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 7: 213 – 218.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo. *Teoriya i praktika*. Saarbrucken, 2014.
10. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013; T .1.
11. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-241-243

Drakina I.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector on Methodical Work of Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: irakonstant@yandex.ru
Dmitireva V.S.*, Cand. of Science (Pedagogy), expert of ANO "Accreditation Center "Northern Capital" (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: poa-center.spb@yandex.ru

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF ART UNIVERSITIES BY MEANS OF SOCIAL EDUCATION. The authors discuss integration of the Federal state educational and professional standards, and the reasons for the need for adjustments to existing standards, the features of formation of social competence as a continuation and complement to the process of the formation of general cultural, general professional and professional competencies. It is proved that social education is associated with the processes of socialization in certain institutional conditions. The role of social education in the professional development of students in the conditions of self-employment after completion of training in educational institutions is indicated. The organizational and pedagogical conditions for the formation of social competencies by means of social education are noted.

Key words: **social competence, social education, self-employment, artistic environment, professional standard.**

И.К. Дракина, *д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург,*
E-mail: irakonstant@yandex.ru
В.С. Дмитриева, *канд. пед. наук, эксперт АНО «Аккредитационный центр «Северная столица»», г. Санкт-Петербург,*
E-mail:poa-center.spb@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Авторами статьи рассмотрены вопросы интеграции Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, названы причины необходимости их корректировки, определены особенности формирования социальных компетенций как продолжение и дополнение к процессу формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Обосновано, что социальное воспитание связано с процессами социализации в определенных институциональных условиях; обозначена роль социального воспитания в профессиональном становлении студентов в условиях самозанятости после завершения обучения в образовательных учреждениях; отмечены организационно-педагогические условия формирования социальных компетенций средствами социального воспитания.

Ключевые слова: **социальные компетенции, социальное воспитание, самозанятость, художественная среда, профессиональный стандарт.**

Современной сфере труда необходимы специалисты, обладающие способностями не только адаптироваться в уже сложившейся системе производства материальных благ, но и умеющие организовать собственную профессиональную деятельность в соответствии с имеющимся социальным заказом. Анализ процессов интеграции Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов показал, что необходима работа, направленная на корректировку заложенных в стандартах компетенций, следует использовать возможность не только внесения дополнений в требуемые умения и навыки, но и сформиро-

вать новую группу компетенций, какими являются социальные. Именно эти компетенции обеспечат результативность интеграционных процессов и подготовят выпускника к выполнению требуемых обществом профессиональных задач.

Любой процесс внесения изменений или корректировки существующей системы требует обозначения причин такого рода действий. Необходимость формирования социальных компетенций средствами социального воспитания у студентов художественных вузов должна быть причинно-доказательной. Кроме причин в уточнении нуждается и наличие условий для формирования социальных компетенций средствами социального воспитания. К таким условиям можно отнести следующее:

– определение терминологического ряда и нормативно-правовой основы для введения новой группы компетенций, какими являются социальные компетенции;

– изучение возможностей социального воспитания в процессе становления профессиональных умений обучающихся;

– психолого-педагогическое обоснование использования средств социального воспитания при формировании социальных компетенций;

– разработанность и адаптации концепций программ, связанных с социальным воспитанием, социальными компетенциями, социализацией личности студента и выпускника;

– наличие условий для формирования у обучающихся действий, связанных с самостоятельным принятием решений, выбором методов и средств по формированию собственной профессиональной карьеры, в том числе и в условиях самозанятости;

– возможность разрешения имеющих место проблем и противоречий средствами социального воспитания при формировании социальных компетенций.

Перечисление только основных причин необходимости разработки и дополнения имеющих место в Федеральных государственных образовательных стандартах компетенций социальными может служить основой для определения актуальности научной проблемы, рассмотренной в формате данной статьи.

Первая причина. Профессиональные знания, умения и навыки студентов художественных вузов требуют при формировании проектирования достаточно высокого уровня обучения и воспитания. Многие из них невозможно формировать и развивать только учебными заданиями и упражнениями. Аудиторную работу следует подкреплять внеучебной творческой деятельностью, в рамках которой зачастую формируется индивидуальность будущего специалиста. У социального воспитания для формирования творческой мобильной деятельности студента имеется большое количество средств. Но такого рода деятельность организована в вузе недостаточно как по времени, так и по учебно-методическому сопровождению. Не в каждом образовательном учреждении есть структура, в ведении которой находится данное направление работы со студентами.

Вторая. Социализация личности студента средствами социального воспитания должна сопровождаться активной социально направленной мотивированной позицией. И мотивация должна быть обращена на организацию творческой деятельности. Такая деятельность может быть связана с изучением имеющегося опыта, со знанием исторических художественных традиций. Студенты должны обучаться не просто в технически оснащенном аудиторном фонде, но и формировать свою творческую профессиональную позицию в условиях социокультурной среды, близкой к реальным условиям будущей работы. Этого можно достичь, используя квазипрофессиональные технологии, в рамках которых можно сформировать социальные компетенции. Но в вузах эти технологии используются, как правило, фрагментарно, от случая к случаю.

Третья причина. Формирование социальных компетенций средствами социального воспитания должно проходить в условиях индивидуального образовательного маршрута, в рамках которого ведется адресная контактная работа с преподавателем-наставником. Очень часто большая учебная нагрузка профессорско-преподавательского состава, уровень их практического опыта недостаточен для формирования компетенций, связанных с профессиональными стандартами в области культуры и искусства. Следовательно, и учебно-методическое, как и психолого-педагогическое сопровождение, не в полной мере соответствует требованиям реального места работы выпускника.

Четвертое. Разработанные программы развития образовательной организации, концептуальные документы, а также учебно-методические программы, учебники и пособия не проходят экспертизу со стороны реальной сферы труда. Это приводит к раннему выгоранию молодых специалистов или поиску ими работы, не связанной с тем, образованием, которое они получили в вузе.

Пятая причина. При достаточно большом внимании ученых в области педагогики и психологии к вопросу компетенций, компетентностного подхода в подготовке специалистов по многим позициям имеют место методологические и методические разночтения.

Традиционное понятие термина «компетенция» состоит из таких компонентов, как знание, умение, навык, осведомленность, которыми обладает обучающийся или выпускник. Общее понятие «компетенция» подразделяется на общие и профессиональные компетенции. Профессиональная компетентность объединяет понятия «квалификация», «способность», «мастерство», «опыт», «пригодность к профессиональной деятельности». Общий компетентностный подход к обучению студента художественного вуза мало чем отличается от требований к обучающемуся высшей школы вообще. Это знания и умения коммуникативного характера, личностные качества, психологическая совместимость, социальная ориентированность, готовность к самопознанию и саморазвитию, социальная ориентированность, информационная грамотность [1; 2]. Такой набор требований к обучающемуся имеет слишком общий универсальный характер. Для более адресной подготовки специалистов в художественной области в ряде образовательных организаций в условиях отсутствия профессиональных стандартов применялись ключевые, базовые и специальные компетенции.

Ключевые компетенции формировали навыки студента продуктивного характера для умения ориентироваться в социуме. Базовые компетенции были связаны с умениями и практическим опытом в определенной сфере труда. Специальные компетенции формировались для выполнения выпускником конкретной работы в формате реального проекта с аналитическими, проектировочными, конструктивными составляющими. Это был первый опыт создания конструкции социальных компетенций из ключевых, базовых и специальных умений и навыков обучающихся.

Изменения, происходящие в социуме за последние десять лет, связанные с появлением новых образовательных стандартов, разработка профессиональных стандартов привели к новым запросам современного рынка труда индивидуальными возможностями и запросами. Для него недостаточно формировать у обучающихся и выпускников общепрофессиональные умения и навыки. Профессиональное образование получает социальный заказ на подготовку специалистов повышенного уровня, готового работать не только в условиях государственного заказа или заказа какого-либо уровня, но и в условиях самоорганизации, самозанятости. Это предполагает формирование так называемого рынка или ярмарки выбора художественных товаров или художественной деятельности. Но такая организация предложения и спроса не должна разрушать общекультурные ценности, нормы национальной культуры и региональные традиции.

В этой связи в качестве приоритетных направлений развития профессионального образования можно выделить следующие:

– разработка рабочих учебных программ в соответствии с запросами реальной сферы труда;

– изменение, как структуры, так и содержания подготовки будущих специалистов, качественное обновление обучения с учетом перехода на опережающие формы и виды образования, что способствует развитию личностно-профессионального потенциала молодых специалистов, формирует их мобильность;

– организация воспитательного процесса с доминантой в области социального воспитания, что обеспечит создание условий для гармоничного развития личности, поможет реализовать ее творческий потенциал и активность;

– совершенствование классификатора компетенций в соответствии с профессиональными стандартами;

– организация процесса обучения с учетом вариантности программ и открытости образовательного пространства, индивидуального характера профессиональных образовательных программ, организации обучения студентов по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации;

– обеспечение преемственности всех уровней профессионального образования;

– гуманизация и гуманитаризация художественного образования;

– обеспечение общенаучной магистерской подготовки и интеллектуализация образования;

– развитие открытой информационной среды образования;

– обеспечение соответствия Федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования профессиональным стандартам в области культуры и искусства;

– совершенствование воспитательного потенциала художественных вузов для формирования раннего профессионального самоопределения и творческой самоактуализации выпускников с учетом предполагаемого места работы;

– разработка и издание учебников и учебных пособий нового поколения в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов и сферы труда.

Немаловажную роль в реализации перечисленных направлений работы играет социальное воспитание, развитие которого требуют реалии современности, связанные с многофункциональностью художественной сферы труда, стратификацией общества в целом, сложными отношениями государственных институтов и творческих художественных союзов организаций, медленное развитие культурной среды по сравнению с духовным потенциалом общества, неравномерность развития векторов социальных сред, состояние национальных исторических традиций общества [1; 3; 4].

Социальное воспитание в условиях художественного вуза – это не только работа со всем студенческим сообществом как единой командой, но и достаточная индивидуализация воспитательного процесса, в котором реально видна забота о развитии будущих носителей национальной культуры. В этой связи социальное воспитание необходимо рассматривать как процесс, обеспечивающий личностный рост студента в решении им жизненно важных задач, а также

задач, связанных с его взаимодействием с окружающим миром. Это достигается в условиях достижения студентами жизненного успеха, формирования у них социальных компетенций, обеспечения им в ближайшем будущем конкурентоспособности, осознания необходимости социального самоопределения [5; 6]. Именно поэтому социальное воспитание может быть представлено как целенаправленная система, в формате которой получают развитие общественные ценности, жизненные смысловые отношения каждой личности, эмоционально-нравственные отношения социума, соответствия практического опыта и духовного богатства наций и народов. И в таком контексте социальное воспитание может участвовать в формировании социальных компетенций, так как связано с процессами поддержки, помощи и содействия. Следовательно, формирование социальных компетенций студентов художественных вузов должно обеспечиваться не просто воспитательным процессом для всех, а системой социально ориентированной работы с каждым студентом индивидуально в соответствии с его потенциальными возможностями и будущими условиями труда как по заказу, так и в форме самозанятости.

При помощи социального воспитания в условиях художественного вуза можно:

– оказать индивидуальную адресную помощь в межличностных отношениях в сфере культуры и искусства;

– нивелировать конфликтные и спорные ситуации в условиях социального взаимодействия личности художника, участвовать в становлении ее жизненно ценных отношений;

– обеспечить командную творческую поддержку индивидуально-творческих начинаний молодого специалиста, в его психологическом и социальном становлении;

– создать условия общественной защиты авторских прав и социального статуса;

– оказывать содействие в развитии общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной компетентности творческого человека;

– организовать возможность участия в разносторонней досуговой деятельности практического и индивидуально-творческого характера;

– поддержать успешное взаимодействия творческого человека с окружающим его социокультурным пространством;

– подготовить молодого специалиста к профессиональной ситуации самоорганизации через различные практики с целью получения социального опыта самостоятельной деятельности;

– оказать помощь в условиях профессионального выгорания, творческого кризиса, профессиональных издержек, сохранить ему при этом чувство собственного достоинства и уважения к себе коллег в творческой среде.

Социальное воспитание в контексте его идей, факторов и условий развития, целеполагающих установок, текущих и перспективных задачи, форм, средств реализации связано с процессами социализации в определенных институциональных условиях, которыми являются управленческие и организационно-педагогические условия современного художественного вуза.

Для процесса формирования социальных компетенций важное значение имеет конкретная художественная творческая среда, в которой находится студент, выпускник, молодой специалист, его приобретенный и накопленный социальный опыт как в вузовской, так и в профессиональной среде. Эта среда чаще всего будет связана с самозанятостью молодого человека творческой профессии.

По этой причине социальная позиция творческой личности определяется сформированными в условиях обучения социальными компетенциями, которые в течение всей профессиональной деятельности должны подкрепляться систематической рефлексией, обеспечивающей поиск средств, в том числе нестандартных, которые в условиях самозанятости смогут обеспечить профессиональную успешность и профессиональное самоопределение; формирование, развитие и становление новых предметно-профессиональных знаний и конструирование на их основе профессиональной деятельности. Сформированные социальные компетенции в определенной степени окажут влияние на процесс формирования и развития потребности в самообразовании, удовлетворения духовных потребности личности художника в его творческом самовыражении и самосовершенствовании.

Социальные компетенции связаны с процессом адаптация выпускников к меняющимся условиям труда через такие социально-профессиональные качества, как мобильность, информационная культура, стрессоустойчивость, развитие творчества на имеющемся опыте, коллективная и индивидуальная творческая работа в определенной социокультурной среде.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н. *Становление воспитательной системы образовательного учреждения:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2005.
2. Бордовский В.А. *Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 1998.
3. Аксенова А.И. *Социальная педагогика в специальном образовании.* Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Дракина И.К. *Становление профессиональных умений студентов педагогических колледжей средствами социального воспитания:* монография. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2005.
5. Вербицкий А.А. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Педагогика, 1999.
6. Колесникова И.А., Барышников Е.Н. *О воспитании и воспитательных системах*. Санкт-Петербург: ЦПИ, 1996.

References

1. Baryshnikov E.N. *Stanovlenie vospitatel'noj sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbAPPO, 2005.
2. Bordovskij V.A. *Organizacionno-upravlencheskie innovacii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 1998.
3. Aksenova A.I. *Social'naya pedagogika v special'nom obrazovanii.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Drakina I.K. *Stanovlenie professional'nyh umenij studentov pedagogicheskih kolledzhej sredstvami social'nogo vospitaniya:* monografiya. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2005.
5. Verbickij A.A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*. Moskva: Pedagogika, 1999.
6. Kolesnikova I.A., Baryshnikov E.N. *O vospitanii i vospitatel'nyh sistemah*. Sankt-Peterburg: CPI, 1996.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-243-246

Dudkovskaya E.E., *Deputy Director for Innovation of the Palace of Children's (Youth) Creativity of the Frunzensky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: dud-kovskaya@mail.ru*

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Education and Socialization, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

STRATEGIC CONTROLLING AT THE HEART OF THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION. The article deals with the issue of managing the innovative activity of a teacher in conditions of additional education of children, shows problems and presents historical material of introduction of controlling into the system of managerial activity. The authors give an overview of the existing variants of the interpretation of the term "controlling" and make use of the most significant studies on this topic. Te work reveals the structure of strategic controlling in educational process of institutions of additional education for children in the process of management of innovative activity of teachers. The aspect of using the method of analysis of strategic gaps in the management process based on strategic controlling is analyzed. The problems analyzed in the text of the article expand the understanding of the innovative work of teachers of additional education.

Key words: **controlling, strategic controlling, innovative activity of teacher, method of analysis of strategic gaps, management of innovative activity.**

Е.Е. Дудковская, *зам. директора по инновационной деятельности Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского р-на, г. Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, E-mail: dud-kovskaya@mail.ru*

Н.Н. Суртаева*, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЛИНГ В ОСНОВЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос управления инновационной деятельностью педагога в условиях дополнительного образования детей, показаны проблемы и представлен исторический материал вхождения контроллинга в систему управленческой деятельности. Авторы дают обзор существующих вариантов трактовки термина «контроллинг» и называют наиболее значимые исследования, посвященные этой теме; приводят структуру стратегического контроллинга применительно к образовательному процессу учреждения дополнительного образования детей в процессе управления инновационной деятельностью педагогов; анализируют аспект использования метода анализа стратегических разрывов в процессе управления на основе стратегического контроллинга. Проанализированные в тексте статьи проблемы расширяют представления об инновационной работе педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: **контроллинг, стратегический контроллинг, инновационная деятельность педагога, метод анализа стратегических разрывов, управление инновационной деятельностью.**

Инновационные процессы, которые особенно получили интенсивное распространение в образовательной системе, начиная с 90-х г прошлого столетия, не обошли и дополнительные образовательные учреждения. В процессе освоения новаций, разработки и внедрения возникали трудности, порой разрастающиеся до проблемных полей. Среди них можно назвать становление инновационной культуры педагога, создание системы диагностического инструментария, позволяющего качественно оценивать значимость, результативность вводимых новаций, обозначение признаков инновационности и, конечно, изменение системы управления организацией инновационного движения. На современном этапе следует констатировать, что инновационные черты можно обнаружить практически среди всех элементов образовательной системы. Ряд из них носят эпизодический характер, незаметный по последствиям, ряд внесли существенные изменения, в качестве подтверждения этому можно назвать введение системы оценки контроля за результатами образовательной деятельности, которая привела к внедрению масштабного тестового контроля, отбросив на второй план другие виды, имеющие большее образовательное и воспитательное значение. Изменение философии на глубинном уровне административной системы происходит в аспекте инновационной деятельности значительно медленнее, однако данный процесс движется. В ходе проводимого исследования в контексте инновационных преобразований в деятельности учреждения дополнительного образования детей был использован стратегический контроллинг в управлении инновационной деятельностью педагога.

В современных условиях службы контроллинга стали интенсивно распространяться как в крупных, так и мелких предприятиях, и в различных видах образовательных организаций. Эти предприятия и организации могут иметь разнообразные названия, при этом выполняя схожие функции, реализация которых осуществляется при опоре на методологию и основные принципы контроллинга. Интерес к контроллингу растет, однако на современном этапе однозначного подхода к определению данного понятия нет. Вопросам контроллинга посвящены работы Е.А. Ананькиной и С.В. Данилочкина [1], А. Дайле [2], А.А. Жевага [3], Н.Ю. Ивановой [3], С.Г. Фалько [3], А.М. Карминского [3; 4], Н.И. Оленева [4], Л.А. Малышева [5], Р. Манн [6], Э. Майер [6], А.Г. Примака [7], Д. Хана [7].

Термин «контроллинг» имеет английское происхождение от слов контроль, руководство. Несмотря на различные мнения авторов по определению понятия «контроллинг» их мнения практически совпадают в том, что это новая философия управления, в основе которой лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий стремление успешного функционирования институтов образования в организационном формате по принципу «встречных потоков». Приведем некоторые трактовки понятия «контроллинг», предлагаемые авторами.

Одно из них, по мнению А.М. Карминского, является философской категорией, с помощью которой определяется образ мышления руководителей, цель которых – найти рациональное использование ресурсов предприятия в перспективном будущем. [3, с. 8].

Исследователь В.К. Соловьева контроллинг рассматривает с позиции одного из структурных звеньев организации или предприятия, специалисты которого осуществляют контроль над процессами или видами работ [8, с. 9].

В достаточно большом количестве работ последнего десятилетия отмечается так называемая интеллектуальная полезность контроллинга при условии разбивки его на циклы, чтобы обеспечить результативность планирования, получить анализ предполагаемых результатов

Несмотря на различные варианты трактовки термина «контроллинг» в научной литературе, уже идет речь и о различных его видах. В научных источниках можно встретить такие термины, как «стратегический контроллинг», «оперативный контроллинг», «контроллинг обеспечения ресурсами», «контроллинг производства», «контроллинг персонала», «финансовый контроллинг» и др.

При построении образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей акцент делается на стратегическом контроллинге. В ряде исследований мы обнаруживаем, что контроллинг рассматривается как структурный элемент, компонент системы управления. В работе А.М. Карминского, С.Г. Фалько, А.А. Жевага, Н.Ю. Ивановой [3, с. 10 – 14] приводится история вхождения контроллинга.

В ходе изучения истории появления и развития контроллинга большинство авторов приходят к выводу о том, что время его зарождения датируется XV веком, и территориальным местонахождением является Великобритания. Эволюция продвижения контроллинга от теории к практике приведена в табл.

Таблица 1

Эволюция вхождения контроллинга в теорию и практику различных сфер жизнедеятельности человека

№	*Временной период*	*Содержание происходящего в становлении контроллинга*
1	XV век	Великобритания. Введение должности контроллинг
2	XVIII в. (1778 г.)	США. Контроллинг утвержден в ведомстве аудиторского казначейства
3	XIX в. (1880 г.)	Создана система, впервые контроллинг использован для решения задач управления финансовыми вложениями (США)
4	XIX (1892 г.)	Впервые вводится должность контролера (США)
5	XX (1929 – 1931 г.)	Происходит признание необходимости внедрения на предприятия элементов контроллинга
6	XX (1931 г.)	Основан институт «Controllers Institute of America» как профессиональная организация контролеров (США). Преобладает прагматический подход к созданию контроллинга в США и европейских странах
7	XX (1965 г.)	Повышение спроса на услуги контроллинга (Германия), где преобладает тенденция академизации контроллинга – стремление сначала создать теоретическую систему
8	XX (1975 г.)	Основан Союз контролеров
9	XX (1989 г)	Создание журнала «Controller» с целью внедрения идей и философии контроллинга
10	XX (начало 1990 г.)	Россия. Контроллинг в банковской сфере, сфере услуг строительстве. В последнее десятилетие применяется в инновационной образовательной сфере

Эволюцию взглядов на контроллинг в России можно обозначить следующим образом**:**

I этап – контроллинг как учет определенных затрат (90-е годы XX в.);

II этап – контроллинг рассматривается как результат учета затрат (конец XX в.);

III этап – контроллинг используется в контексте бюджетирования (начало XXI в.)

IV этап – контроллинг представлен с позиции поставщика информации и оперативного ее использования (первая половинаXXI в.)

Кроме предметного предназначения контроллинг начинает использоваться в сфере образования в системе повышения квалификации [3, с. 13].

В соответствии с целевыми установками контроллинга можно назвать его основные задачи:

– использование разработанной и ставшей общепринятой терминологии;

– тиражирование публикаций, методических рекомендаций по актуальным проблемам контроллинга;

– международное партнерство с профильными союзами и организациями;

– организация дискуссионных площадок по актуальным вопросам контроллинга;

Дайджест основных исследований в области контроллинга позволяет отметить следующие наиболее значимые заключения.

В исследовании В.К. Соловьевой на примере социальных и образовательных организаций контроллинг рассматривается как один из элементов управления. Автор отмечает, что контроллинг является центральным звеном в процессе

эффективного использования имеющихся ресурсов с учетом перспектив развития предприятия или организации. Реализация всех процессов контроллинга регламентируется пакетом документов нормативно-организационного характера. Планирование в рамках контроллинга возможно с использованием технологии «встречных потоков» через три составляющих философского, организационного и научного планов [8, с. 9]. В таком формате контроллинг может быть использован в процессе, связанном с качеством образования.

Авторы А.М. Карминский, С.Г. Фалько, А.А. Жевага, Н.Ю. Иванова отмечают, что контроллинг необходимо рассматривать как информационно-аналитическую систему, которая сопровождает руководство во всех сферах жизнедеятельности различных организаций [3, с. 9]

Исследования Е.А. Ананькина, С.В. Данилочкина, Л.А. Малышева, А.М. Карминского, Н.И. Оленева, А.Г. Примак, С.Г. Фалько несмотря на отличие во мнениях по вопросу функций контроллинга едины в мнении о том, что контроллинг по своему функциональному назначению связан с теми управленческими действиями, которые обеспечивают результативность многообразных процессов. В нашем случае результативность связана с инновационной работой в дополнительном образовании детей.

Во многих работах контроллинг рассматривается как постоянно меняющийся процесс, функции, цели, задачи которого меняются постоянно в зависимости от того, в какой социокультурной среде используются его установки. Это мнение нашло подтверждение и в нашем исследовании.

В проведенном исследовании при разработке стратегического контроллинга управления инновационной деятельностью педагога мы выделяем еще ряд функций, таких как выявление возможных рисков при внедрении новаций, обозначение «отдаленных результатов»; изучение возможностей кадрового потенциала, распределения педагогов в различные контроллинги на добровольной основе (организационная), возможностей реализации «встречных потоков» при планировании достижения целевых установок, информационного поиска; обсуждение планируемых новаций по принципу «встречных потоков». Систематизировав их, нами выделены такие группы функций, как информационная, методическая, организационная, технологическая, координационная, консультационная, контролирующая.

Процесс управления инновационной деятельностью педагогов дополнительного образования на основе стратегического контроллинга нами осуществлялся при опоре на задачный подход, с учетом функций, которые выполняет каждый из видов контроллинга, и принципы философии контроллинга. Стратегический контроллинг в управлении инновационной деятельностью педагога дополнительного образования кроме традиционных ориентирует на поиск новых методов, отвечающих поставленным задачам. Особенно это важно на первом этапе стратегического контроллинга. В качестве такого метода нами использовался метод «анализа стратегических разрывов» – [GAP] (gap – разрыв), который рассматривается как инструмент долгосрочного планирования. Метод «анализ стратегических разрывов» [GAP] служит основой при выработке стратегий, обеспечивающих минимизацию стратегических «разрывов», позволяющий выявлять результаты от внедрения, освоения новаций в отдаленной перспективе, понять, нужны ли полученные результаты от внедрения новаций педагогов в дальнейшей деятельности образовательной организации.

Стратегический контроллинг обеспечивает ликвидацию стратегических разрывов и рассматривает управление новациями как управление ресурсами или поведением людей. Сама инновация рассматривается как результат сочетания различных видов деятельности педагогов в контроллингах стратегического планирования (контроллинг внешней среды, контроллинг персонала, контроллинг обеспечения ресурсами, контроллинг условий среды, контроллинг инновационных процессов, контроллинг образовательных результатов, контроллинг достижений педагогов и детей и т.д.), чтобы сформировать новые способы их влияния на новации и планируемый результат.

Организация деятельности контроллингов происходит на протяжении всего пути внедрения новаций (возникновение и обсуждение идеи, выявление рисков, обсуждение предполагаемых результатов, распределение функций и т.д.). Состав контроллинга не остается неизменным, он меняется в зависимости от новации, вхождение педагогов в контроллинг происходит на принципах добровольности, заинтересованности. Внедрение стратегического контроля в образовательный процесс учреждения дополнительного образования детей можно разделить на несколько фаз: принятие решения на переход использования стратегического контроллинга в управлении инновационной деятельностью педагога, организация – вхождение контроллинга в «двери» педагогического коллектива, «вживание» контроллинга в текущую деятельность предприятия, что предполагает четкое и ясное представление результатов, убедительную интерпретацию этих результатов, предоставление определенной независимости членов контроллинга, готовность к сотрудничеству и упрощение позиций участников и др.

В задачи стратегического контроллинга входит:

– применение в постоянно меняющемся формате целей образования к изменяющимся стратегического плана применительно к условиям социума;

– соответствие оперативных и стратегических планов имеющимся ресурсным и кадровым возможностями организации;

– координационные действия с целью интеграции оперативных планов;

– информационное сопровождение кадров различных уровней управления в оптимально допустимые сроки;

– соответствие управления организацией современным требованиям в целях обеспечения способности оперативно реагировать на требования социокультурной среды.

Контроллинг позволяет применить в условиях введения профессиональных стандартов технологии, помогающие добиться положительных результатов в работе образовательной организации. Сам по себе процесс использования контроллинга непростой, кроме этого он сопряжен с новыми компетенциями, требующими от педагогов готовности работать в инновационном режиме постоянно.

Контроллинг как технология результативного управления инновационной деятельностью педагогов в учреждении дополнительного образования детей на основе стратегического контроллинга предполагает такую систему управления образовательной организацией, которая направлена на взаимодействие всех структур и контроль за работой каждой структуры. Работа контроллинг-центра организует всестороннее обсуждение и выдвижение стратегических инновационных целей, принятие решений, исполнительскую работу, контроль за выполнением решений (коллективный и административный), оценку достижений стратегических инновационных целей (коллективный, административный, внешняя оценка (признание социумом достижений учреждения). Организация стратегического контроллинга предполагает использование ресурсов сетевого взаимодействия с обоснованием выбора критериев, анализом альтернатив и распределением ресурсов для привлечения педагогов и руководителей в учреждении дополнительного образования детей к различным видам инновационной деятельности, разработку положения о профессиональных конкурсах сетевых образовательных проектов и программ в командно-коллективной работе как инструмента вовлечения педагогов учреждения дополнительного образования детей в инновационную деятельность. В процессе проводимого эксперимента на базе ДДТЮ происходило изменение отношения самих педагогов к педагогическим новациям, изменилось и число участников педагогов в различных контроллингах, о чем свидетельствуют данные, приведенные в табличном материале.

Таблица 2

Динамика участников-педагогов дополнительного образования в различных контроллингах в управлении на основе стратегического контроллинга

№	*Вид контроллинга*	*% педагогов, участвующих в деятельности контроллинга на начала эксперимента*	*% педагогов, участвующих в деятельности контроллинга в конце эксперимента*
1.	контроллинг внешней среды	8%	16%
2.	контроллинг персонала	3%	7%
3.	контроллинг обеспечения ресурсами	5%	21%
4.	контроллинг условий среды	10%	24%
5.	контроллинг инновационных процессов	10%	25%
6.	контроллинг образовательных результатов	22%	56%
7.	контроллинг достижений педагогов	14%	35%
8.	контроллинг достижений детей	17%	32%

По итогам проведенного исследования можно отметить, что в период проведения педагогического эксперимента повышение информированности педагогов в области инноватики. Стабилизировался формат знаний инновационных процессов, проходящих в учреждении. Этот результат работы связан с контроллингом непосредственной технологией организации и содержания процесса обучения в учреждении дополнительного образования детей, направленного на повышение инновационной культуры, изменение философии управления.

Библиографический список

1. Ананькина Е.А., Данилочкин С.В., Данилочкина Н.Г. и др. *Контроллинг как инструмент управления предприятием*. Под редакцией Н.Г. Данилочкина. Москва: Аудит, ЮНИТИ, 2001.
2. Дайле А. *Практика контроллинга*. Москва: Финансы и статистика, 2003.
3. Карминский А.М., Фалько С.Г., Жевага А.А., Иванова Н.Ю. *Контроллинг*. Москва: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2009.

4. Карминский А.М., Оленев Н.И., Примак А.Г., Фалько С.Г. *Контроллинг в бизнесе. Методологические и практические основы построения контроллинга в организациях*. Москва: Финансы т статистика, 2003.
5. Малышева Л.А. *Управление организационными изменениями на основе контроллинга*. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2004.
6. Манн Р., Майер Э. *Контроллинг для начинающих*. Москва: Финансы и статистика, 2004.
7. Хан Д. *Планирование и контроль: концепция контроллинга*. Перевод с немецкого. Москва: Финансы и статистика, 2005.
8. Соловьева В.К. *Построение организационных структур как фактор управления качеством образования в регионе.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тюмень, 2012.

References

1. Anan'kina E.A., Danilochkin S.V., Danilochkina N.G. i dr. *Kontrolling kak instrument upravleniya predpriyatiem*. Pod redakciej N.G. Danilochkina. Moskva: Audit, YuNITI, 2001.
2. Dajle A. *Praktika kontrollinga*. Moskva: Finansy i statistika, 2003.
3. Karminskij A.M., Fal'ko S.G., Zhevaga A.A., Ivanova N.Yu. *Kontrolling.* Moskva: Finansy i statistika; INFRA-M, 2009.
4. Karminskij A.M., Olenev N.I., Primak A.G., Fal'ko S.G. *Kontrolling v biznese. Metodologicheskie i prakticheskie osnovy postroeniya kontrollinga v organizaciyah*. Moskva: Finansy t statistika, 2003.
5. Malysheva L.A. *Upravlenie organizacionnymi izmeneniyami na osnove kontrollinga*. Ekaterinburg: Institut `ekonomiki UrO RAN, 2004.
6. Mann R., Majer `E. *Kontrolling dlya nachinayuschih*. Moskva: Finansy i statistika, 2004.
7. Han D. *Planirovanie i kontrol': koncepciya kontrollinga*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Finansy i statistika, 2005.
8. Solov'eva V.K. *Postroenie organizacionnyh struktur kak faktor upravleniya kachestvom obrazovaniya v regione*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2012.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 376.1/378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-246-248

***Isaeva N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Philosophical and Socio-Economic Department, St. Petersburg Military Institute of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: belyi07@inbox.ru*
***Pominova O.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Theory and Methods of Continuous Professional Education Department, St. Petersburg Military Institute of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*

THE INFLUENCE OF TRAINING MOTIVATION ON THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CADETS. The article is dedicated to the formation of general cultural competencies using the potential of the educational system of a military institution, the main aspects of the influence of educational motivation and education of cadets of military institutions to the commander of any unit of the National Guard of the Russian Federation in modern conditions on the formation of solidarity and collectivist qualities, the issues of the professional formation of future officers, depending on the level of development of qualities associated with motivation. The work reveals the authors' view on education issues, which is supported by the statement that the experience gained in the formation of new competencies during the training period will be necessary for young officers to successfully conduct educational work to form a cohesive unit, as well as to increase the efficiency of the performance of training and service-combat tasks.
Key words: **motivation, cadets, military university, cohesion, training unit, future officers.**

***Н.Н. Исаева**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: Belyi07@inbox.ru*
***О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, доц., проф. кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ

Статья посвящена вопросам формирования общекультурных компетенций с использованием потенциальных возможностей системы воспитания военного вуза, рассмотрены основные аспекты влияния мотивации обучения и воспитания курсантов военных институтов в современных условиях на формирование сплоченности учебной группы и коллективистских качеств, рассмотрены вопросы профессионального становления будущих офицеров, зависящие от уровня сформированности качеств, связанных с мотивацией. Авторская позиция в вопросах воспитания подкреплена утверждением о том, что приобретенный опыт по формированию новых компетенций в период обучения будет необходим молодым офицерам для успешного проведения воспитательной работы по формированию сплоченного подразделения, повышения эффективности выполнения учебных и служебно-боевых задач.
Ключевые слова: **мотивация, курсанты, компетенции, профессиональное обучение, профессиональное становление.**

Профессиональное обучение в ведомственных организациях высшего образования в современных условиях имеет ряд особенностей. Качественное выполнение служебно-боевых задач военнослужащими во многом определяется степенью профессиональной подготовки офицерских кадров и эффективностью их профессиональной деятельности [1], прогнозирование успешности которой возможно посредством целенаправленного формирования мотивации профессионального становления в период обучения в военной организации высшего образования. Именно мотивация определяет характер и особенности профессиональной деятельности личности, являясь ведущим регулятором ее активности, в том числе и в период обучения в военном вузе. А поскольку воинская деятельность является коллективной, то формирование коллективистских качеств и повышение мотивации на их развитие у будущих офицеров является неотъемлемой частью высокого профессионализма.

Мотивацию можно рассматривать с позиции активного направления каких-либо действий человека при выполнении поставленных задач или осуществлении действий с определенной целевой установкой [2; 3; 4]. Мотивация в таком случае является основой процесса становления и развития человека в целом и молодого специалиста в частности. Обучение будущего офицера в вузе – это сложный динамичный процесс, обеспечивающий формирование профессиональной компетенции военного специалиста посредством формирования мотивационно-целевых установок курсантов, отбора содержания образования с учетом специфики будущей военно-профессиональной деятельности, овладения необходимыми компетенциями общепрофессионального и профессионального уровня.

Мотивация, являясь внутренним побудителем индивидуума к деятельности, присутствует на каждом из этапов становления личности профессионала. В ходе профессионального становления соотношение «личностного» и «профессионального» имеет неравнозначную целостность в силу того, что на первоначальной ступени данного процесса отправной точкой является уровень личностного развития, а на последующих этапах происходит доминирование «профессионального» над «личностным». В связи с этим можно предполагать, что личностные качества воздействуют на профессиональное становление как позитивно, так и негативно, препятствуя тем самым становлению личности военного профессионала. Одна из причин такого негативного влияния личности на свое профессиональное становление кроется в отсутствии позитивной мотивации к самостоятельной деятельности, что требует сформированности таких качеств, как способность принятия решений, ответственность, самооценка поступков и действий, влияющих на жизнь курсанта в коллективе.

Профессиональное становление обучающегося военного вуза неразрывно связано с коллективом. В коллективе может измениться его жизненная позиция, привычные нормы и правила поведения. Кроме этого, под влиянием мнения ближайшего окружения сокурсников корректируются его действия, связанные с оценкой и самооценкой совершенного действия. В этом случае на одном уровне восприятия находятся понимание, восприятие и мотивация [5]. В период обуче-

ния курсантов происходит процесс формирования не только профессиональных компетенций, но и компетенций общекультурного формата, которые по своей значимости становятся социальными. К ним можно отнести компетенции, связанные с умением находиться в команде, считаться с мнением других, уметь корректно отстаивать свою точку зрения, понимать составляющие поступка, направленного на достижение определенной цели. За счет формирования общекультурных компетенций обучающийся военного вуза в сферу своего внимания и интереса, в том числе и профессионального, включает аспекты, связанные с жизненными позициями своих сокурсников, товарищей по группе или команде. Коллективизм, командообразование помогает будущему офицеру осознать необходимость того, что успешность выполнения поставленных учебных или реальных задач в формате профессиональной подготовки во многом зависит от общих коллективных действий. Курсант приобретает умения и навыки отвечать не только за свои решения и действия, но и за выполнение задач другими членами единой команды. Общекультурные компетенции, способствующие формированию качеств, связанных с умениями без конфликтного нахождения в коллективе, определяются такими понятиями «человековедения», как добро, взаимовыручка, понимание, приятие, дружба, войсковое братство. Данные качества не только на уровне понимания, но и практического восприятия, действия способствуют процессу становления будущего офицера как личности, имеющей гражданскую позицию, в рамках которой курсант осознает свое место в жизни.

Немаловажную роль в профессиональном становлении курсанта военного вуза играет и такое качество, как отношение с сослуживцами в одном коллективе, который рассматривается не только как учебная группа, а как коллектив единомышленников. Степень единомыслия определяется таким качеством, как сплоченность. Данное качество в формате социально-психологической характеристики может рассматриваться как уверенность в действиях не только самого себя, но и товарища, находящегося рядом, разделяющего твою точку зрения или действия, совершенные в определенных условиях. В этом случае можно рассматривать вопросы так называемой групповой динамики для достижения взаимоуважения в коллективе. И в этом случае формирование качеств, связанных со сплоченными действиями коллектива курсантов, определяют стратегические и тактические задачи формирования профессионализма молодых офицеров. Сплоченность является категорией формирования общекультурных компетенций качественного порядка, так как в ходе ее формирования можно выявить степень единства мнений в коллективе, прочность и устойчивость коллективных установок, взаимные симпатии, эмоциональную или психологическую совместимость. Сплоченность не является врожденным качеством, она формируется в ходе продуманных действий воспитательного характера. В данном процессе решаются задачи и выполняются целевые установки, связанные с духовной общностью курсантов одной группы или более крупного воинского соединения. Единение курсантов проявляется в способах и методах решения учебных и практических задач [6].

Сплоченность может рассматриваться не только как свойство, но и как фактор, влияющий на формирование устойчивых, имеющих положительную мотивацию качеств членов одной команды. Изучив социальные представления о сплоченности у курсантов, можно сравнить полученные данные и определить групповые и индивидуальные показатели сформированности сплоченности среди курсантов. В дальнейшем это позволит разработать рекомендации по воспитательной работе не только для обучающихся, но и для выпускников как руководство к действию. Данное заключение еще раз подтверждает наше мнение о том, что командообразование, сплоченность являются компетенциями общекультурного плана и имеют социальную направленность.

В военном вузе формирование сплоченности в коллективе курсантов сопряжено с их военно-патриотическим и гражданским воспитанием. Курсанты в ходе обучения выполняют учебные задания, которые без таких качеств, как волевое, нравственное начало любого поступка, политическая и гражданская зрелость, невозможно. Сплоченность, усиленная мотивационной составляющей, становится одним из базовых качеств специалиста воинского подразделения.

Сплоченность формируется как особое качество будущего военнослужащего особенно результативно, если данный процесс происходит в условиях единства. Единство может быть категорией различного плана: мировоззренческого, эмоционального, психологической совместимости, ценностных установок, идеалов нравственного характера. Взаимная симпатия, бесконфликтные межличностные отношения, приверженность одним и тем же идеалам позволяют быть уверенными в определенной степени, что становление будущих офицеров проходит в благоприятной социокультурной среде. Настоящее и будущее профессиональной карьеры курсантов определяется их потребностью окружать себя бесконфликтным пространством, умением находить конструктивное решение в любой ситуации, быть мотивированным на успех и положительное решение большого количества разнообразных задач.

В случае возникновения конфликтных ситуаций, наличия конфронтации между отдельными членами группы профессорско-преподавательскому составу и офицерам-педагогам необходимо усилить работу, направленную на формирование групповой мотивации. Усиление мотивации будет проявляться в следующем: необходимо выявить неформальных лидеров и распределить функции управления в группе с частичной передачей полномочий этим лидерам, постоянно заботиться о поддержании в группе хорошего морально-психологического климата, правильно использовать вознаграждение за результаты учебы и службы и наказание за срывы выполнения поручений. Эффективным методом сплочения является активное привлечение курсантов к различным учебным задачам, требующим коллективного решения, командным видам спорта, творчеству, коллективным научным исследованиям, совместному изобретательству и самоуправлению (войсковой актив). Объединяют курсантов мероприятия спортивного и культурно-зрелищного характера, организованных на основе общих интересов. Мотивация, связанная с формированием сплоченности коллектива, предотвращает такие действия, которые современным обществом рассматриваются как антисоциальные, находящиеся в группе социальных рисков или даже правонарушений. Сплоченность коллектива, нацеленного на достижение конструктивных целей и решение позитивных созидательных задач, противостоит ситуации психологической несовместимости.

Использование методов повышения мотивации в образовательном процессе военного вуза способствует формированию и правильному сплочению учебной группы, что в результате приводит к повышению его работоспособности и положительно влияет на членов, развивая у них коллективистские качества. По мере сплочения учебной группы повышаются настроение и удовлетворенность курсантов своей деятельностью, улучшаются результаты успеваемости и проявляется синергетический эффект совместной учебно-служебной деятельности.

Формирование значимых качеств для формирования единой команды в среде курсантов, обучающихся в военных вузах, связано с такими условиями, как поддержание традиций, соблюдение воинских ритуалов и празднование значимых памятных дат, уважительное отношение к музейным образцам боевых реликвий. Организация совместных мероприятий воспитательной направленности имеет определенные целевые установки и решает задачи военно-патриотического направления. Это совместные досуговые мероприятия, тематические вечера, встречи с ветеранами и участниками боевых действий, волонтерские акции.

Важным условием деятельности и развития коллектива являются традиции, боевые реликвии и воинские ритуалы. Система внутриколлективного общения – это совокупность разнообразных контактов между курсантами: служебных и личных, информационно-познавательных и эмоциональных, двусторонних и многосторонних; управленческо-дидактических, воспитательных и партнерских и т.д. Участники сплоченной группы хорошо мотивированы на коллективную работу.

Во время обучения для предупреждения случаев отчисления курсантов по причине раннего профессионального выгорания и дальнейшего прохождения военной службы, вследствие неуспеваемости, недисциплинированности проводится постоянная целенаправленная работа по повышению уровня мотивации курсантов. Формирование общекультурных компетенций в интеграции с профессиональными способствует освоению будущей профессиональной деятельности, формированию коллективистских качеств, сплочению учебных групп не только на младших курсах, но и в процессе всего обучения в военном вузе. Практика доказывает, что необходим поиск новых психолого-педагогических методов решения рассматриваемой проблемы посредством внедрения в образовательную среду военного вуза целостной системы мотивационного обеспечения процесса профессионального становления курсантов на этапе их профессиональной подготовки, различных форм воспитательной работы. Немаловажную роль в этом играет сплоченная учебная группа, способная эффективно решать поставленные служебно-боевые задачи.

Таким образом, поведение и профессиональная деятельность курсантов и выпускников военных вузов требует от профессорско-преподавательского состав работы по формированию коллектива на основе общекультурных компетенций социальной направленности. Данный процесс сопряжен с организацией не только учебной, но воспитательной работы. Данное направление деятельности военного вуза направлено на формирование профессионального коллектива курсантов, у членов которого отмечается высокая степень мотивации и сплоченности коллектива.

Формируемая мотивационная основа в действиях личности будущего офицера находит отражение в сознательном отношении к выбранной профессии, профессиональному долгу. Мотивация влияет на согласованность действий коллектива будущих военнослужащих, обеспечивает достижение положительного успеха в теоретическом и практическом обучении с использованием воспитательного потенциала социокультурной среды. Базовой основой такой среды является формируемая сплоченность коллектива в группах курсантов, которая подкреплена поведенческими установками патриотического и гражданского воспитания. Сплоченность коллектива обучающихся направлена на достижение единого результата согласно определенной установке, но без отрицания вклада и роли каждого участника группы через достижение успехов в теории и практике. Большое влияние на процесс профессионального становления курсантов оказывает формирование таких качеств, как дружба и товарищество, ответственность и взаимовыручка, умение принимать совместное решение и уважение мнения каждого в группе.

Библиографический список

1. *Концепция морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации на период 2018 – 2021 года и далее до 2025 года.* Москва: ГУРЛС, 2018.
2. *Военная педагогика.* Под редакцией О.Ю. Ефремова. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
3. Михайлов В.А., Михайлова В.В. Формирование системы идеальных стратегий и ценностных предпочтений у будущих офицеров МЧС России. *Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.* Материалы Международной научно-практической конференции, 2017: 158 – 160.
4. Шарухин А.П. *Военная педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Колосов А. Взаимоотношения в воинском коллективе как фактор успешности выполнения служебных задач. *Ориентир*. 2011; № 3.
6. Исаева Н.Н. Сформированные коллективистские отношения курсантов как объективная потребность образовательной практики военных институтов. *Бизнес. Образование. Право.* 2020; № 2 (51): 397 – 401.

References

1. *Koncepciya moral'no-psihologicheskogo obespecheniya sluzhebno-boevoj deyatel'nosti vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii na period 2018 – 2021 goda i dalee do 2025 goda.* Moskva: GURLS, 2018.
2. *Voennaya pedagogika.* Pod redakciej O.Yu. Efremova. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
3. Mihajlov V.A., Mihajlova V.V. Formirovanie sistemy ideal'nyh strategij i cennostnyh predpochtenij u buduschih oficerov MChS Rossii. *Podgotovka kadrov v sisteme preduprezhdeniya i likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2017: 158 – 160.
4. Sharuhin A.P. *Voennaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Kolosov A. Vzaimootnosheniya v voinskom kollektive kak faktor uspeshnosti vypolneniya sluzhebnyh zadach. *Orientir.* 2011; № 3.
6. Isaeva N.N. Sformirovannye kollektivistskie otnosheniya kursantov kak ob`ektivnaya potrebnost' obrazovatel'noj praktiki voennyh institutov. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2020; № 2 (51): 397 – 401.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-248-250

Kuznetsov I.B., *Cand. of Sciences (Technology), Director of the Aviation Training Center of the Scientific and Production Association "SPARC" (St. Petersburg, Russia), E-mail: kuznpilot@gmail.com*

COMPENSATING OF SPECIALIST'S POTENTIAL THREATS AND ERRORS THROUGH THE FORMATION OF SPECIAL CAPABILITIES IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING. The article studies the continuation of the study of the humanitarian component of the professional activity of specialists, namely, the disclosure of such a category as human capabilities. It is shown that the need to form certain capabilities in a future serviceman and specialist (punctuality, accuracy, responsibility, commitment, discipline, stress resistance, morality, healthy lifestyle, etc.) is associated with the need to compensate for the natural physiological limitations of a person, which are often the cause of his wrong and illogical actions. The main characteristics of the specialist's capabilities are revealed, their formation is proposed through a special program included in the curriculum, which are implemented on the basis of the educational technologies used in the framework of professional education.

Key words: **vocational education, human limitations and capabilities, subject.**

И.Б. Кузнецов*, канд. техн. наук, директор Авиационного учебного центра ДПО АО «Научно-производственное объединение «СПАРК», г. Санкт-Петербург. E-mail: kuznpilot@gmail.com*

КОМПЕНСАЦИЯ ФАКТОРОВ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УГРОЗ И ОШИБОК СПЕЦИАЛИСТА ФОРМИРОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ (КОМПЕТЕНЦИЙ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Настоящая статья посвящена продолжению исследования гуманитарной составляющей профессиональной деятельности специалистов, а именно – раскрытию такой категории, как возможности человека. Показано, что формирование у специалиста определенных качеств (пунктуальности, аккуратности, ответственности, обязательности, дисциплинированности, стрессоустойчивости и др.) связано с необходимостью в компенсации естественных физиологических ограничений человека, часто являющихся причиной его ошибочных и алогичных действий. В статье раскрыты основные характеристики возможностей специалиста, предложено их формирование посредством специальной программы, реализуемой на основе образовательных технологий в рамках профессионального образования.

Ключевые слова: **профессиональное образование, потенциальные угрозы, профессиональные компетенции, учебная дисциплина.**

Специфическим фактором, характеризующим поведение человека, является общая для всех людей рефлексия, обнаруживающаяся в проявлении физиологических свойств, которые в некоторых случаях могут реализовываться в качестве угроз и ошибок в процессе профессиональной деятельности. Данные естественные свойства любого человека условно можно отнести к категории «ограничений», которые могут проявляться в качестве угроз и ошибок. Гипотетически к ним относятся следующие поведенческие характеристики любого специалиста: потенциальная конфликтность, утомление и усталость, различия в поведении полов, специфические свойства и ограничения каналов получения информации, вероятность ошибочных решений и действий, а также иные специфические параметры деятельности человека. В целях безопасной и экономически эффективной профессиональной деятельности специалиста вышеперечисленные ограничения человека должны как в профессиональной, так и в повседневной социальной жизни компенсироваться соответствующими возможностями, которые приобретаются и отрабатываются сознательно каждым человеком в течение всего жизненного цикла.

В настоящей работе под возможностями человека понимается его осознанная деятельность в противоположность поведению человека по принципам «я чувствую, что так надо поступить», «мне так хочется» или «мне кажется, что это будет верным решением». Возможности человека в контексте профессиональной деятельности мы будем рассматривать как свойство личности, наделенной особым образом организованным интеллектом, проявляющегося совокупностью всевозможных психических процессов и состояний, позволяющих проводить принудительное внутреннее обдумывание актуального на данный момент времени вопроса, принятие обоснованного решения в противовес интуитивным решениям, продиктованным инстинктами или нежеланием думать, исполняя набор простейших привычных правил и процедур. Принимая тот факт, что ограничения человека в профессиональной деятельности объясняются проявлением базовых инстинктов и физиологической особенностью каждого человека как биологического вида, возможности человека с определенной степенью вероятности можно отнести к антибиологическим характеристикам. Данные действия связаны с волевым усилием индивида над собой и принуждению к необходимому поступку, требующему дополнительного расходования жизненных ресурсов. Он зачастую понижает жизненный тонус, ведет к утомляемости и усталости человека, угнетению иммунитета и иным негативным в отношении жизнедеятельности последствиям. Иначе, под возможностями человека следует понимать развитие на определенном уровне общекультурных компетенций и компетенций профессионального назначения для формирования знаний, умений, навыков в различных направлениях деятельности. Возможности человека базируются на особых чертах и свойствах характера личности, механизм формирования которых сложен и длителен, требует постоянных усилий как конкретного человека, так и всех участников его образовательного и воспитательного процесса. Следует отметить

этапность формирования данных свойств личности, начало приобретения которых закладывается в процессе воспитания в семье, продолжается формироваться в социуме (окружении внешней среды и различных школ) и заканчивается к моменту полноценного взросления личности к 2025 г. [1].

В профессиональном образовании для подготовки специалистов в области авиации необходима учебная дисциплина «Возможности человека: контроль факторов угроз и ошибок», в рамках которой представлен комплекс вопросов, связанных с возможными ошибками человека как следствие несоблюдения определенных установок, необходимых в профессиональной деятельности. Целью преподавания дисциплины является обучение не только философского, мировоззренческого характера, но и практическим навыкам для обеспечения безопасности в период работы с повышенной степенью опасности. Рабочая программа данной дисциплины разработана, но современная подготовка специалистов требует ее корректировки. Один из вариантов внесения изменений связан с понятийным аппаратом. Уточнение базовой словарной основы позволит преподавательскому составу внести корректировки в процесс формирования как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

К основным возможностям любого человека, компенсирующим потенциально вероятные проявления ограничений в виде алогичных и ошибочных действий, можно отнести следующие характерные действия и качества, влияющие биологические и социальные возможности человека.

Пунктуальность (от латинского punctum – точка) – характерная черта, связанная с аккуратностью, системными действиями, последовательностью в выполнении законов и правил. В профессиональной деятельности пунктуальность характеризуется неукоснительным выполнением правил, процедур в соответствии с имеющей место законодательной базой.

Аккуратность (от латинского accuratus – точный, старательно исполненный, точный, обстоятельный, хорошо продуманный») – характеризует поведение человека с позиции этичности отношения к себе, окружающим людям и миру. В профессиональной деятельности влияет на корректное оформление документации служебного характера.

Ответственность (от латинского periculum – свойство человека) характеризуется признаком обязательства в своих поступках, действиях и их последствиях при полном осознанном отчете за свою деятельность, по сути, это качество личности, определяющее ее зрелость. В профессиональной деятельности ответственность человека характеризуется выполнением профессиональных обязанностей, включая принятие различного рода решений в соответствии с требованиями обеспечения безопасности жизнедеятельности, при этом вопросы экономической эффективности решаются не в ущерб общей безопасности.

Обязательность (от латинского obligāmentum) – в общественном понимании связана с привычками, сложившимися временными устоями, позволяющими без напоминаний и подсказок делать то, о чем была договоренность или то, что было запланировано самим человеком.

Дисциплинированность (от латинского disciplinam) – это черта характера человека, определяющая его постоянное выполнение правил работы. В профессиональной деятельности – потребность человека строго выполнять установленные правила и стандартные операционные процедуры.

Корректность и стандартность речи. Корректность происходит от латинского «correctus – исправленный, улучшенный» и в общественном мнении представляется как тактичность в поведении с людьми, вежливость и учтивость. В профессиональной деятельности корректность речи представляется синонимом «стандартности» речи и является неотъемлемой составляющей категории «стерильное рабочее место». Анализ практически всех авиационных происшествий показывает, что развитие катастрофической ситуации обязательно сопровождается использованием неоднозначно воспринимаемых фраз, ненормативной и нецензурной лексикой, которые усложняют коммуникации и, в конечном результате, приводят к непониманию участниками событий друг друга. Поэтому приобретение навыка правильного и корректного говорения, использование в профессиональной деятельности специалистами всех профессий понятных, однозначно воспринимаемых слов и фраз представляется важной профессиональной компетенцией, работа над которой актуальна на всем протяжении активной социальной деятельности человека;

О*птимизация зрительной деятельности и навык формирования достоверного образа* связаны с достаточно субъективным представлением об окружающем мире, так как определяются признаками чувственного порядка. Профессиональная деятельность, использующая категории образа, в том числе и психического, в работе операторов должна быть представлена достоверно относительно происходящих событий. Этот процесс связан с правильным переключением и распределением внимания, когда можно получить интегрированное представление динамики происходящих событий на основе получаемой информации от различных приборов и комплексов, систем управления, органов чувств и информационных каналов (включая альтернативные), базирующиеся на профессиональных знаниях, навыках и жизненном опыте специалиста в целом [2].

Концентрация, собранность и сосредоточенность. В общем понимании под этими терминами понимается следующее: концентрация – это фокусирование внимания на каком-либо объекте и удержание соответствующей информации в оперативной памяти человека; собранность – это готовность действовать четко и оперативно, сохраняя спокойствие, внимательность и представление однозначно осознанной картины ближайших действий; сосредоточенность – это свойство сознания человека, соотносимое с такими его показателями, как единство и целостность, реализуемое под влиянием воли к контролю над быстро меняющейся ситуацией. Все вышеперечисленные свойства человека в профессиональной деятельности неразрывно связаны с условиями качественного и своевременного выполнения установленных должностными обязанностями процедур.

С*аморазвитие и самосовершенствование*. Саморазвитие человека – это повышение собственной осознанности, умение управлять собой, развитие силы воли, целеполагания, мотивации и многих других жизненно важных качеств личности. Два этих понятия неразрывно связаны между собой, поскольку саморазвитие можно рассматривать как непрерывный процесс самосовершенствования и работы над собой, происходящий самостоятельно и посредством взаимодействия с другими людьми. В динамично развивающемся мире саморазвитие и самосовершенствование являются обязательными качествами личности для сохранения требуемого уровня профессионализма и соответствующей компетенции.

Мастерство (от латинского «magister» – мастер). Мастерство характеризует уровень профессионализма, вырабатываемый личным опытом специалиста и определяемое как исключительное его умение, высокое искусство в какой-нибудь профессиональной области.

С*трессоустойчивость* (от английского «stress» – напряжение) – состояние под влиянием сильных воздействий [3]. В профессиональной деятельности стрессу подвержены все специалисты, поскольку он является объективной реальностью, окружающей человека в течение всей жизни. Устойчивость к негативному влиянию на работоспособность человека формируется врожденными и приобретенными качествами, которые позволяют конкретному специалисту устойчиво, без утраты контроля над выполняемыми профессиональными функциями компенсировать негативное действие стрессоров без критических всплесков эмоций, отрицательно влияющих на деятельность человека, вплоть до возможности появления психических расстройств. Именно данная устойчивость к негативному влиянию стресса и адекватному реагированию на влияние внешних факторов называется стрессоустойчивостью, которая относится к категории возможностей человека.

Здоровый образ жизни – термин, который в последние годы нашел широкое использование как в повседневной, так и в профессиональной жизни. В общем понимании здоровый образ жизни – это определенные правила или нормы поведения, благодаря которым происходит оздоровление организма человека. Основанный на знаниях о физиологии человека, здоровый образ жизни в первую очередь направлен на повышение качества профессиональной деятельности путем сохранения жизненного тонуса и, соответственно, работоспособности посредством выполнения установленных норм труда и отдыха, исключая вредные привычки (курение, алкоголь, азартные игры, компьютерная зависимость, наркомания).

Выполнение работы в «стерильных условиях». При выполнении технологических или управленческих процедур специалисту следует выполнять правила порядка и чистоты рабочего места для того, чтобы исключить ситуации невнимательного отношения к определенному процессу, создать наиболее благоприятные условия для получения и отправки информации, исключить наличие лишних предметов и информационных источников, строгое соблюдение инструкций и правил служебного делопроизводства.

О*ткрытость к коммуникациям*. Данное поведение специалиста крайне важно при организации работы коллектива (отдела, бригады, команды), поскольку готовность специалиста корректно высказать свою озабоченность, нетерпимость к ошибкам и нарушениям, желание всегда прийти на помощь коллегам – это основа формирования позитивных творческих коммуникаций в коллективе.

Нравственность, уважение, интеллигентность – качества человека, присущие конкретной личности и сочетающие совокупность таких свойств, как гуманность, честность, выполнение требований закона и профессиональных обязанностей на основе сформировавшихся жизненных ценностей.

Перечисленные основные установки поведенческого характера заложены в основу понятийного аппарата учебной дисциплины «Возможности человека: контроль факторов угроз и ошибок». Данная дисциплина может быть включена как в базовый блок учебного плана, так и в вариативный. Логистика учебного плана зависит от степени подготовки обучающихся и от реальной ситуации в профессиональной сфере труда. Еще одним фактором различного варианта нахождения дисциплины в учебном плане может быть особое мнение со стороны работодателя.

Описание возможностей человека и свойств, которыми обладает конкретный специалист, следует выполнять в контексте двух философских категорий, выражающих основные ступени развития личности, в том числе в профессиональном отношении. Поскольку возможности человека есть объективная тенденция его развития и совершенствования – первая категория, а свойства конкретной личности есть реальная действительность, объективно существующая как результат реализации некоторой его возможности – вторая категория, постольку возможности человека как биологического вида и социальной личности вместе со свойствами, присущими конкретной личности, образуют диалектическое единство, при этом превращение возможности в свойства происходит, естественно, в гармонии с сознательным преобразованием природной и социальной действи-

тельности конкретного человека [4]. Выработка с первых дней воспитания человека (начиная с семьи, дошкольного и школьного образования, в социальном окружении, на этапе получения профессионального образования и в дальнейшем на протяжении всей жизни) вышеперечисленных черт личности и свойств характера, навык следования им в повседневной профессиональной жизни качественно возрастает при условии, если в программах профессионального образования специалистов всех профессий будет включена специальная дисциплина, в основе реализации которой будут заложены изучение возможностей и ограничений человека в профессиональной деятельности, а также приобретение навыка и компетенций применения полученных знаний в повседневной жизни.

Профессиональная подготовка специалистов для сферы с повышенной зоной ответственности и опасности требует тщательной разработки учебно-планирующей документации. К их числу можно отнести учебную программу «Возможности человека, включая принципы контроля факторов угроз и ошибок». В результате освоения дисциплины обучающиеся с различным уровнем подготовки получают знания, умения и навыки через скорректированный терминологический аппарат в области исследования рисков и опасностей, связанных с человеческим фактором. В программу учебной дисциплины за счет тщательного отбора понятий из терминологической базы включена возможность изучения влияние различных качеств человека на безопасность, в том числе и безопасность авиационной сферы. Программа позволяет через точные характеристики физических, физиологических, социальных процессов в жизни человека готовиться к профессиональной деятельности, связанной с рисками для своей жизни и жизни других.

Библиографический список

1. Савельев С.В. *Церебральный сортинг*. Москва: ВЕДИ, 2016.
2. Кузнецов И.Б. *Методология распределения внимания пилота*. Санкт-Петербург. Политехника. 2012.
3. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1984.
4. Кузнецов И.Б. *Человеческий фактор в гражданской авиации*. Санкт-Петербург: Политехника, 2019.

References

1. Savel'ev S.V. *Cerebral'nyj sorting*. Moskva: VEDI, 2016.
2. Kuznecov I.B. *Metodologiya raspredeleniya vnimaniya pilota*. Sankt-Peterburg. Politehnika. 2012.
3. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1984.
4. Kuznecov I.B. *Chelovecheskij faktor v grazhdanskoj aviacii*. Sankt-Peterburg: Politehnika, 2019.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-250-252

Larionova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: larionova_ma@mail.ru*
Tsybikova O.A*., teacher-psychologist, State budgetary educational institution school No. 661 of the Primorsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: cibikova22@mail.ru*

CREATIVITY AS A PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITY OF A MODERN TEACHER. The article discusses one of the aspects of professionalism of a modern teacher. It is proved that the necessary factor for the development of professionalism is the personal characteristics of the teacher (creativity, intellectual mobility, etc.). Theoretical and practical analysis of the problem of creativity development allows focusing on the importance of this quality in its personal and professional characteristics, as well as in the effectiveness of solving problems and innovation processes in education as a whole. Technologies are proposed to increase the creativity of the teacher through the use of formal, informal and informal ways of organizing continuing education. It is proved that the continuous training and education of a teacher requires a reflexive attitude to professional and pedagogical activities and personality, which are possible when implementing a creative approach to business.

Key words: **personal and professional development of teacher, creativity, reflective attitude to activity, self-development and education.**

М.А. Ларионова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: larionova_ma@mail.ru*
О.А. Цибикова, *педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 661» г. Санкт-Петербург, E-mail: cibikova22@mail.ru*

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье обсуждается один из аспектов профессионализма современного педагога. Обосновано, что необходимым фактором развития профессионализма выступают личностные особенности педагога (креативность, интеллектуальная мобильность и др.). Теоретико-практический анализ проблемы развития креативности позволяет заострить внимание на важности данного качества в его личностно-профессиональных характеристиках, а также и в результативности решения задач инновационных процессов в образовании в целом. Предлагаются технологии для повышения креативности педагога посредством применения формальных, неформальных и информальных способов организации непрерывного образования. Доказано, что непрерывное обучение и образование педагога требует от него рефлексивного отношения к профессионально-педагогической деятельности и личности, которые возможны при реализации творческого подхода к делу.

Ключевые слова: **личностно-профессиональное развитие педагога, креативность, рефлексивное отношение к деятельности, саморазвитие и образование.**

Изменения, происходящие сегодня в мире, не могут не затронуть образовательную систему, поскольку образование выполняет наиважнейшую функцию человечества – передачу социокультурного опыта. Однако и сама образовательная система влияет на возникающие социальные, технические и другие изменения в обществе. Взаимосвязанность этих процессов развития объективно существует. В то же время в любой открытой системе внутренние процессы обусловливаются внешними, и, наоборот, внешние изменения приводят к внутренним. Качество интеграции элементов системы в обсуждаемом контексте образовательной среды определяет эффективность развития всех её элементов и достижения целей, поставленной перед ней обществом.

Одним из активных участников изменений в образовании (от дошкольного к высшему) был и остается педагог. Именно его профессионально-педагогическая деятельность способствует достижимости поставленных целей, внедрению инноваций и т.п.

Педагог выступает значимым субъектом создания образовательной среды, сопровождения развития креативности ребенка, подростка, молодого человека. Отсюда и особые требования к его личностно-профессиональному статусу. В современной школе особенно важен творческий подход и креативность в деятельности педагога. Однако для его реализации, на наш взгляд, у личности должна быть актуализирована потребность в развитии.

Б.Г. Ананьев, рассматривая принцип целостности относительно развития, пишет: «Человек как предмет познания не только личность, но и индивид с его материальным механизмом рефлекторной деятельности мозга – субъекта сознания… Человек как субъект труда, учения и других видов деятельности… не может быть полностью понят лишь в системе общественных отношений, при абстрагировании от природных основ и материального субстрата деятельности» [1, с. 72]. Из этого следует, что индивидуальные способности и потребности человека, его психофизиологические особенности, требования, предъявляемые к нему как профессионалу, специфика содержания и средств профессиональной деятельности в целом будут определять ход профессионального развития личности.

Кроме того, в системном подходе подчёркивается активность человека в процессе развития. Так, «образование собственной среды развития посредством

общественных связей – всё это проявление социальной активности человека в его собственной жизни» [1, с. 133].

Изучая материалы по данной проблеме, мы можем отметить, что вопросы развития профессионала часто сопряжены с рассмотрением креативности, творческой активности личности. При этом сложно выделить одно определение, которое охватывало бы все стороны этого явления, даже если мы ограничимся пониманием креативности как личностно-профессионального качества современного педагога и будем говорить только о педагогической деятельности.

В.А. Сонин, Я.А. Пономарёв и другие исследователи, изучая условия и факторы профессионализации личности, подчеркивают, что креативность необходимо присутствует в деятельности профессионала высокого уровня [2; 3].

А.К. Маркова добавляет, что в этом состоит специфика профессиональной деятельности педагога. Она отмечает, что «…профессионал высокого класса – это специалист, … вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию…» [4, с. 58].

Исследуя вопрос профессионального развития педагога, многие авторы соотносят показатели развития профессионала со структурой педагогической деятельности, подчёркивая её иерархическую организацию и достижения соответствия заданным социальным требованиям к профессии (З.Ф. Есарёва, И.Н. Орлова, В.А. Сластёнин и др.). Таким образом, сами показатели профессионального развития учителя или преподавателя вуза, а также уровни развития профессионализма выводятся из структуры его профессиональной деятельности.

Отметим, что в целом методологический акцент не только на системности, но и на эволюционировании в ходе профессионализации педагога является продуктивным, так как мы имеем возможность рассматривать человека с учётом результатов предыдущих этапов развития, выделять объективные (внешние) показатели формирования профессионализма, отражающиеся в результатах его профессионально-педагогической деятельности и воспитании личности.

Такое рассмотрение процессов развития и саморазвития личности педагога позволяет соотнести множество факторов, вскрыв, прежде всего, творческий, активный характер развития профессионализма в педагогической деятельности. Важно, что в данном случае при выделении типологии формирования профессионализма современного педагога всегда остаётся место для индивидуальных проявлений, не укладывающихся в общую схему.

По мнению Л.И. Анцыферовой, «постоянная незавершённость – характерная черта психологической организации личности – одно из внутренних условий её способности к безграничному развитию» [5, с. 10].

Обсуждать вопросы профессионализма педагога во взаимосвязи с развитием его личности является закономерным, так как личность в социально значимых профессиях работает как средство повышения эффективности профессиональной деятельности. Многие личностные качества педагога выступают профессионально значимыми.

В этой связи отметим, что творческие способности личности, в том числе, позволяют успешно осуществлять педагогическую деятельность, особенно в конфликтных ситуациях сегодня. Развитая креативность позволяет проявиться в готовности педагога решать нестандартные ситуации в профессиональной практике. Другими словами, профессионала отличает активное, рефлексивное отношение к педагогической деятельности. Считаем, что креативность педагога немыслима без объективной рефлексии.

Отвечая на вопросы о том, для чего он это делает, и что он может изменить в своей профессиональной деятельности, в педагогическом общении с другими участниками образовательного процесса, в себе, чтобы повысить профессиональную эффективность, педагог решает одну из важнейших профессиональных задач – анализ и оценку процесса и результата собственной деятельности [6]. Развитость способности к самоанализу и корректировке профессиональной деятельности, на наш взгляд, является предпосылкой и фундаментом креативности современного педагога.

В свою очередь, педагогическая креативность проявляется в готовности, желании и компетентности учителя, преподавателя вуза обогащать свой методический потенциал, заключающийся в использовании в образовательной практике активных методов обучения и развитии личности обучающегося, говоря современным языком, субъект-субъектном подходе в образовании.

Однако, как показывает практика, единолично принимая решения, не учитывая мнение обучающихся и особенности педагогической ситуации, учитель формирует у детей стойкое нежелание проявлять познавательную активность. Наличие постоянного внешнего контроля со стороны педагога не дает сформироваться внутренним системам саморегуляции обучающихся. Как правило, к пятому классу мы получаем детей, имеющих трудности с дисциплиной, доминирующей «отрицательной» учебной мотивацией.

Сходную картину мы можем наблюдать и в высшей школе. При декларировании сегодня активных методов взаимодействия с обучающимися, к сожалению, реально большинство преподавателей вуза применяют репродуктивные методы, которые не активизируют мышление, с помощью которого происходит осмысление и глубокое усвоение профессиональных знаний, эффективное формирование компетенций. Познавательная деятельность студента, таким образом, не реализуется в полном объеме, что сказывается на результатах профессиональной подготовки.

Приучение со школьной скамьи к тестовым заданиям, где творческая активность и мыследеятельность обучающихся ограничена, играет отрицательную роль в решении глобальной задачи современного образования – актуализировать потребность личности в саморазвитии и самообразовании в течение всей жизни.

Мы усматриваем причиной не только массовое внедрение в образование измерительных материалов тестового характера вместо живого диалога и совместной мыследеятельности с обучающимися, но и личностно-профессиональную несостоятельность самого педагога применять в своей профессиональной деятельности методы активного обучения, поскольку они предполагают актуализацию субъект-субъектных отношений между обучающим и обучающимся, открытости в общении, личностного равенства при соблюдении деловой субординации и уважении друг к другу.

Отсюда и использование методов активного обучения в образовании представлено ситуативно, а не концептуально. Это серьёзная проблема, которая сложилась во всей образовательной системе, тесно связана с развитием профессионализма педагога, в том числе креативности как личностно-профессионального качества субъекта образования.

Внедрение новшеств, модернизация российского образования повышает уровень требований к научно-методическому и педагогическому творчеству, настоятельно рекомендуя педагогу применение и разработку новых методических средств и техник обеспечения образовательного процесса, создание эффективной развивающей среды для человека, обучающегося в каком-либо учебном заведении. Это нас возвращает к креативности педагога, который и выступает центральной фигурой инноваций сегодня.

Подчеркнём, что только взаимосвязь креативности и рефлексивности педагога смогут обеспечить его продуктивное движение и самоизменение в процессе личностно-профессионального развития, достижение целей, поставленных перед образовательной системой.

Исследователи отмечают, что высокий процент учителей обладают низким уровнем личностной креативности, вербального творческого потенциала. При этом у большинства педагогов выявлена повышенная конфликтность [7].

Что касается высшей школы, то при опросе студентов, каким, на их взгляд, они видят идеального преподавателя, мы получили следующие ответы. Он (преподаватель) «не нянчится» со студентом, способен их научить самостоятельно осваивать профессию, пробудить интерес к учебе, не выказывая своего «образовательного» высокомерия по отношению к ним [6].

Полученные и представленные выше данные нашли объяснение при содержательном анализе ответов и оценок (самооценок) опрашиваемых преподавателей. Нами были выявлены основные профессиональные действия, которые вызывают наибольшие трудности у преподавателей и требуют организации специальных обучающих мероприятий. Так, при оценке собственно педагогической деятельности низкий балл ставился по пункту «осознанно осуществляю выбор методического инструментария педагогической деятельности» и «организую эффективную коммуникацию с субъектами образовательного процесса».

Отметим, что простое копирование педагогом чужого, пусть даже самого удачного профессионального опыта без глубокого знания психолого-педагогических закономерностей образовательного процесса и процесса усвоения знаний не даст высоких результатов в профессиональной деятельности и не способствует развитию высокого уровня профессионализма. Необходимо осмыслить свой педагогический опыт, стремиться к саморазвитию в педагогических и научно-методических вопросах профессиональной деятельности. Это возможно только при развитой рефлексивности и креативности.

Сравнительный анализ некоторых личностных характеристик учителя (опрошено 97 человек) и преподавателя вуза (опрошено 92 человека) по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) показал следующее (см. табл. 1). При достаточном уровне самоуважения и принятия себя у учителей обнаруживается высокий уровень сензитивности, что указывает на способность эмоционально адекватно реагировать на различные коммуникативные ситуации. При сходных показателях по данным шкалам у преподавателя вуза мы отметили сниженную сензитивность, что указывает на эмоциональную закрытость и затруднения в распознавании эмоций окружающих. Подтверждают эти результаты и данные по шкале контактности.

Обратим внимание на шкалу креативности, полученные данные по которой указывают на преобладающий процент в выборке преподавателей (80%) и учителей (66%), имеющих средний уровень по данному показателю. В то же время креативность как личностно-профессиональное качество является значимым в профессионализме педагога, как мы отмечали выше.

Выделенные нами личностные особенности педагога, такие как креативность, интеллектуальная мобильность, проявляющиеся в актуализированной потребности в познании (см. табл. 1), выступают необходимым фактором развития профессионализма, способствуя возникновению рефлексивного отношения к профессионально-педагогической деятельности и к себе как субъекту деятельности.

Кроме того, непрерывная связь формального, неформального и информального образования сегодня позволяет решить проблему личностно-профессионального развития личности педагога. Однако даже такие формы обучения, например, как мастер-класс, рефлексивный семинар, способствующие обмену

Таблица 1

Результаты по методике «Самоактуализационный тест»
(число преподавателей вуза и учителей в %)

Шкала	*Уровень*					
	низкий		*средний*		*высокий*	
	преподаватель	*учитель*	*преподаватель*	*учитель*	*преподаватель*	*учитель*
ориентация во времени	22	25	42	48	36	27
поддержка	27	20	49	50	24	30
сенситивность	29	15*	58	47	13*	38
спонтанность	35	42**	44	33	21	25
самоуважение	15*	16*	52	49	33	35
самопринятие	12*	15*	58	64	30	21
синергия	26	30	65	42	9*	28
контактность	62**	51	38	27	0*	12*
познавательные потребности	0*	5*	48	67**	52	28
креативность	17	13*	80**	66**	3*	21

Примечание: * – низкий процент в выборке; ** – высокий процент в выборке

опытом педагогов, продуктивен в случае, когда педагог активно включается в работу и вносит свои элементы в обучение, опираясь на свой прошлый опыт профессиональной деятельности. Таким образом, непрерывное обучение и образование педагога требует от него рефлексивного отношения к профессионально-педагогической деятельности и личности, которые возможны при реализации творческого подхода к делу.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
2. Пономарев Я.А. *Психология творчества и педагогика*: монография. Москва: Наука, 1976.
3. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя. *Мир психологии*. 2000; № 2: 183 – 191.
4. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995; № 6: 55 – 63.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе. *Психология формирования и развития личности:* коллективная монография. Москва: Наука, 1981: 3 – 19.
6. Ларионова М.А. Применение преподавателем интерактивных приемов в больших группах обучающихся. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019; № 3 (77): 43 – 48.
7. Сергеева Д.Н. Профессиональное развитие педагога в разрешении конфликтов посредством креативности. *Акмеология*. 2015; № 3 (55): 149 – 151.

References

1. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
2. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva i pedagogika*: monografiya. Moskva: Nauka, 1976.
3. Sonin V.A. Psihologo-pedagogicheskij analiz professional'nogo mentaliteta uchitelya. *Mir psihologii*. 2000; № 2: 183 – 191.
4. Markova A.K. Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya. *Pedagogika*. 1995; № 6: 55 – 63.
5. Ancyferova L.I. K psihologii lichnosti kak razvivayuschejsya sisteme. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Nauka, 1981: 3 – 19.
6. Larionova M.A. Primenenie prepodavatelem interaktivnyh priemov v bol'shih gruppah obuchayuschihsya. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2019; № 3 (77): 43 – 48.
7. Sergeeva D.N. Professional'noe razvitie pedagoga v razreshenii konfliktov posredstvom kreativnosti. *Akmeologiya*. 2015; № 3 (55): 149 – 151.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-252-254

***Nikitin V.Ya.**, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of Expert Council of ANO "Accreditation Center "Northern Capital" (St. Petersburg, Russia), E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru*

***Nikitin I.V.**, Cand. of Science (Pedagogy), Head Coach of HC "CSKA" (Moscow, Russia), E-mail: nikval25@yandex.ru*

THE USE OF FOCUS GROUP TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES OF THE COACHING STAFF IN THE FIELD OF GAME SPORTS. The article deals with the formation of general cultural competencies in the training of young professionals in the field of game sports in the system of additional professional education using focus group technology. It is proved that this technology makes it possible to effectively train trainers, trainers-teachers, to identify their attitude to the task on the basis of a cyclic model of learning by experience. It is proved that conducting focus group studies among potential students of short-term course training and professional retraining makes it possible to get results, eliminating reputational risks for both teachers and students, and increases the motivation of students during the implementation of educational theoretical and practical tasks.

Key words: **additional professional education, focus group, social competencies, educational technologies, cyclic model of learning by experience.**

***В.Я. Никитин,** д-р пед. наук, проф., рук. экспертного совета АНО «Аккредитационный центр «Северная столица»», г. Санкт-Петербург, E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru*

***И.В. Никитин,** канд. пед. наук, гл. тренер ХК «ЦСКА», г. Москва, E-mail: nikval25@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ФОКУС-ГРУППОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ТРЕНЕРСКОГО СОСТАВА В ОБЛАСТИ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

В статье рассмотрены вопросы формирования общекультурных компетенций при обучении молодых специалистов в области игровых видов спорта в системе дополнительного профессионального образования с использованием технологии фокус-группы. Обосновано, что данная технология позволяет эффективно осуществлять подготовку тренеров, тренеров-преподавателей, выявить их отношение к поставленной задаче на основе цикловой модели

обучения на опыте. Доказано, что проведение фокус-групповых исследований среди потенциальных слушателей краткосрочного курсового обучения и профессиональной переподготовки дает возможность получить результат, исключая репутационные риски как для преподавателей, так и для обучающихся, повышает мотивацию слушателей в период выполнения учебных теоретических и практических заданий.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, фокус-группа, социальные компетенции, образовательные технологии, цикловая модель обучения на опыте.**

Современное развитие отечественного спорта требует своевременной и достаточно серьезной корректировки профессионального мастерства тренерского состава в игровых его видах. Подобное положение можно объяснить рядом причин: отечественный спорт является полноправной составляющей мирового спорта; интеграционные процессы, характерные для игровых видов, играют как положительную, так и отрицательную роль; изменения коснулись всей сферы высшего образования, в том числе и в области физической культуры и спорта, и связано это с введением в практику профессиональных стандартов. Молодой специалист практически сразу после выпуска из вуза должен получить возможность корректировки своего профессионального мастерства. Большими организационными и содержательными возможностями обладает современная система дополнительного профессионального образования.

Согласно законодательству в области образования дополнительные профессиональные программы доступны студентам очных вузов. В рамках данных программ специалисты-практики могут скорректировать компетенции Федеральных государственных образовательных стандартов в соответствии с потребностями реальной сферы занятости молодого специалиста. Достаточно часто в последнее время общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции дополняются социальными компетенциями. Большинство игровых видов спорта являются командными. В спортивных соревнованиях, в рамках которых играет команда, а не спортсмен-одиночник, очень важно сформировать именно социальные компетенции, позволяющие спортсмену играть в коллективе, учитывать особенности поведения, манеры игры партнеров на игровом поле, делиться имеющимся опытом и получать опыт от своих партнеров. Индивидуальные спортивные достижения никто не умаляет, но только на индивидуальных успехах положительной результативной динамики побед и успехов добиться достаточно трудно. Осознание, что победа, как и поражение, является результатом игры всей команды помогает тренеру и спортсменам овладеть искусством игровой стратегии и тактики.

Организация спортивной работы тренерского штаба при подготовке команды к соревнованиям, турнирам именно в ключе тесного взаимодействия, взаимопонимания, выручки обеспечивает наличие достаточно высокой мотивации, ориентированной на успех. Такому стилю спортивного мастерства необходимо обучать тренерский состав команд. Для достижения обозначенной цели можно применять образовательную технологию фокус-группы.

Фокус-группа в качестве образовательной технологии применяется с начала XX века и имеет достаточно разнообразные понятийные трактовки: спланированная дискуссия, плотное обсуждение определенного вопроса, гарантированная возможность наблюдения, фокусированное интервью, беседе в небольшой группе, специализированный опрос, анализ различных точек зрения [1; 2]. Из такого многообразия определений технологии фокус-группы выбрать что-то одно, содержащее ее сущностные характеристики, достаточно трудно. Такое определение содержится в трактовке фокус-группы в работах Н.Н. Суртаевой и одного и авторов данной статьи [3].

Исследователями фокус-группы как образовательной технологии была разработана концептуальная модель, которая содержит несколько стадий ее организации и проведения. Представленная исследователями технология для управления образовательным социумом успешно может транслироваться и в системе дополнительного профессионального образования.

Первая стадия носит организационный характер. В ее формате формируется группа слушателей с использованием модели изучения на опыте. На первой стадии выполняются действия с целью определения количественного и качественного состава участников учебной группы, ранжируются социальные характеристики каждого в зависимости от имеющегося практического опыта. Подобная работа позволяет определить с большой точностью положительные результаты обучения, так как понятны потенциальные и реальные возможности слушателей [4].

На второй стадии в зависимости от полученного результата знакомства с группой обучающихся готовится методический и учебный материал, составляется программа, состоящая из предполагаемых вопросов.

Третья стадия связана со сценарным планом проведения фокус-группы.

Проведение фокус-группы является четвертой стадией. Полученные на этом этапе данные позволяют продолжить фокус-группу.

Пятая стадия является информационно-аналитической. Весь полученный материал в результате беседы, интервьюирования участников, возможности задать и получить ответы на вопросы уточняющего, определяющего, провокационного характера, ранжируется и оформляется в первичные рабочие варианты определений.

Заключительная, шестая стадия позволяет выстроить алгоритм работы с группой слушателей в период краткосрочного повышения квалификации или долгосрочной программы профессиональной переподготовки.

Перечисленные стадии образовательной технологии фокус-группы позволяют утверждать, что это технология сбора, обсуждения, опроса, анализа и использования в рамках определенной модели обучения имеющихся и потенциальных возможностей обучающихся с целью корректировки их профессиональной деятельности.

Наибольшая результативность от обучения по программам дополнительного профессионального образования в области физической культуры и спорта для тренерского состава игровых видов достигается, если образовательная технология фокус-группы используется при моделировании обучения как процесс культуры отношений тренера и спортсмена, тренера и команды, спортсменов, спортивной команды болельщиков и фанатов. Кроме культуры профессиональных отношений как добавочный, но достаточно значимый компонент применяется образовательная цикличная модель обучения на опыте.

Культура отношений рассматривается нами как социальная компетенция, формирование которой необходимо тренерскому составу для достижения запланированных и достаточно высоких спортивных достижений, ориентированных не только на отечественный, но и на мировой опыт. Это позволяет российским и зарубежным спортсменам достаточно быстро адаптироваться при смене страны для построения или продолжения профессиональной карьеры. Культура отношений тренер – спортивная команда позволяет через формирование социальных компетенций выстраивать профессиональное и результативное взаимодействие участников спортивного сообщества (ХК), каким могут себя считать хоккейные клубы континентальной хоккейной лиги (КХЛ).

Культуру отношений в обучающих программах можно обеспечить, соблюдая определенные условия. Начало формирования культуры отношений в обучающих программах для тренерского состава определяется занятием ознакомительного характера. Далее необходимо определить приоритетный характер отношений, основанных на уважении к тренерским установкам, понимании концепции или стратегии игры, а также соблюдении дисциплинарного режима. Немаловажное значение имеют факторы субъективного характера, такие как взаимозаменяемость, взаимодополняемость, взаимовыручка в определенных игровых моментах. Перечисленные качества формируются при помощи социальных компетенций. Данный процесс будет иметь положительную результативную динамику, если формирование социальных компетенций будет подчинено определенному педагогическому сценарию.

Этап предварительного моделирования обучения на опыте предполагает изучение контингента обучающихся, наработанного ими опыта до начала обучения, анализ имеющихся потенциальных возможностей. Слушателям на основе анкетирования, опроса, интервьюирования объясняются цели и задачи предстоящего обучения. При этом подчеркивается, что отличительной особенностью обучения будет максимально возможный учет того, что слушатели уже умеют, чему хотят и могут научиться.

Следующий этап связан с необходимостью знакомства обучающихся с преподавательским составом, определением требований к учебному курсу, его ресурсному обеспечению, конечным результатам и форме, содержанию итоговой аттестации. Данный этап очень важен, так как ходе его закладываются нормативно-правовые отношения и нормы социальной ответственности субъект-субъектных отношений участников учебного процесса. Подобная констатация условий обучения на начальной стадии облегчает дальнейший процесс обучения, экономит время, освобождает преподавателя от необходимости проводить инструктажи и нацеливать аудиторию на выполнение учебных заданий, позволяет выстроить систему эффективного взаимодействия со слушателями [1; 5].

Формирование социальных компетенций с использованием модели обучения на опыте связано происходит в условиях, позволяющих преподавателю работать с тремя группами вопросов: фоновыми, основными и заключительными. Фоновые вопросы задаются всей аудитории, носят общий ознакомительный характер. Основные вопросы задаются группе слушателей или индивидуально. С их помощью уточняются степень усвоения материала, сложности или затруднения при изучении новых тем, разделов. Заключительные вопросы имеют обобщающий характер, с их помощью делаются выводы, подводятся итоги, устанавливаются межпредметные связи со всеми дисциплинами обучающей программы.

Формирование социальных компетенций с использованием особенностей фокус-группы является результативным процессом с положительной динамикой, если в ходе обучения есть возможности:

– оказания учебно-методической помощи обучающемуся в случае его затруднений при изучении материала, но без подавления инициативы и игнорирования имеющейся точки зрения;

– полной нейтрализации поступков со стороны преподавателя и слушателя раздражающего характера, вместо этого совершаются действия предупреждающего характера, не допускающие доминирования одних участников учебного процесса над другими;

– уважительного отношения к поступкам и мнению всех участников процесса обучения;

– соблюдения принципа формирования команды из состава всех участников, имеющих отношение к процессу обучения – слушателей, преподавателей, специалистов реального профессионального процесса, технического и административного персонала;

– обеспечения возможности для самоанализа, выражения собственной позиции, уважительного отношения к мнению других; наличия умения из общего выделить главное с обоснованием сущностных характеристик;

– повторного анализа количественной и качественной информации в условиях цикловой модели обучения на опыте с учетом собственного опыта и опыта других.

Формирование социальных компетенций в условиях образовательной технологии фокус-группы при обучении тренерского состава игровых видов спорта имеет ряд особенностей. Рассмотрим некоторые из них. Тренер команды должен обладать такой компетенцией, как внутренняя организация на протяжении подготовки и проведения спортивного состязания, матча или турнира, а также демонстрировать умение управлять процессом познания имеющегося и приобретаемого опыта не только в случае победы, но и поражения. И как результат – сформированная таким образом социальная компетенция позволит обеспечить преобразование определенных процессов в спортивной сфере на качественно другом уровне. Социальные компетенции помогают тренерскому составу убедительно и мотивировано объяснять причинно-следственные связи для того, чтобы команда спортсменов или каждый член команды индивидуально мог самостоятельно находить причины совершения определенных действий, которые в конечном результате становятся спортивным стилем или составляют спортивное кредо игрока. Социальные компетенции помогают анализировать достижения результатов перед игрой, по ее ходу, а также по ее окончании. Социальные компетенции помогают найти главные причины успеха или поражения в спортивном состязании, связанные с человеческим фактором, и по этой причине изменить или совершенствовать реальные спортивные результаты. Большую роль, если рассматривать социальные компетенции в ракурсе побед и поражений, играет то, как под руководством тренера игроки спортивной команды реагируют на создавшуюся ситуацию, и освещение ее информационными источниками различного уровня и направления.

Технология фокус-группы в процессе формирования социальных компетенций помогает тренерскому составу в случаях дачи интервью, участия в пресс-конференциях, когда нужно делиться с широкой аудиторией публично информацией, которая должна оставаться конфиденциальный, чтобы не раскрыть преждевременно авторские спортивные технологии. Социальные компетенции в этом случае помогают перейти тренерскому составу от частных случаев и примеров к закономерностям и спортивному стилю игры конкретного клуба или команды.

Социальные компетенции могут выполнять функцию, помогающую выстроить спортивную стратегию, зависящую от реального спортивного социума. Например, при финансировании команды, определении спортивного гонорара, выработки методики поощрения и дисциплинарного наказания.

Социальные компетенции позволяют понять новые инновационные процессы и явления в спортивной сфере, которые тренерский состав определенное количество времени апробирует на тренировках, и по истечении времени фиксирования положительной динамики в результатах применяет во время реальной игры. В таком варианте тренеру важно научить игроков исключать случайность в получении результата и направлять инициативу и спортивное мастерство на получение стабильности в действиях [3; 6].

Фокус-группа является такой образовательной технологией, которая может обеспечить формирование социальных компетенций, так как достаточно часто представляет собой коллективное обсуждение имеющихся проблем, которые носят не только объективный, но и субъективный характер. Используя выявленные отношения, основанные на собственном опыте и на опыте других, обучающиеся включаются в процесс общения себе подобных по профессиональной деятельности и поступкам в спортивном социуме. В такой ситуации им легче преодолеть и психологические барьеры, получить результативный опыт в решении проблем не только спортивного характера, но и возникающих в социуме. Следовательно, фокус-группа способна повысить культуру общения. И культура эта должна быть основана на опыте.

Фокус-группа как образовательная технология в системе дополнительного профессионального образования способствует формированию социальных компетенций тренерского состава игровых видов спорта, так как максимально используются отношения, основанные на опыте.

Безусловным достоинством фокус-групповой формы обучения для формирования социальных компетенций является возможность получения как оперативной, так и информации длительного характера, влияющей на достижения команды в целом и спортсмена индивидуально. Технология позволяет тренерскому составу не только определить свое отношение к поставленной конкретной проблеме, но и выяснить мотивацию действий по отношению команды к себе и игроков в формате цикловой модели обучения на опыте.

Данная технология позволяет заказчику программы быть наблюдателем за ходом ее проведения, так как он приглашается экспертом на определенных этапах ее реализации и на итоговой аттестации. По этой причине обучение тренерского состава происходит без репутационных рисков.

Библиографический список

1. Синицина А.И. Проблема становления культуры отношений личности. *Психология и педагогика социального воспитания:* материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2005.
2. Ройтблат О.В. *Проектирование организационных структур для оказания образовательных услуг в системе повышения квалификации*. Тюмень: ТОГИРРО, 2005.
3. Никитин В.Я., Суртаева Н.Н. *Модератор в системе фокус-группового исследования.* Санкт-Петербург: ИОВРАО, 2005.
4. Жилина А.И. *Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя).* Санкт-Петербург: ИОВРАО, 2002.
5. Суртаев Б.М., Бежунарь В.Д. Преподаватель физической культуры – организатор нравственного воспитания учащихся. *Три века Сибирской школы*. Тюмень: ТОГИРРО, 2001: 52 – 55.
6. Чалдини Р. *Психология влияния.* Санкт-Петербург: Питер, 2013.

References

1. Sinicina A.I. Problema stanovleniya kul'tury otnoshenij lichnosti. *Psihologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina. Kostroma: KGU im. Nekrasova, 2005.
2. Rojtblat O.V. *Proektirovanie organizacionnyh struktur dlya okazaniya obrazovatel'nyh uslug v sisteme povysheniya kvalifikacii*. Tyumen': TOGIRRO, 2005.
3. Nikitin V.Ya., Surtaeva N.N. *Moderator v sisteme fokus-gruppovogo issledovaniya.* Sankt-Peterburg: IOVRAO, 2005.
4. Zhilina A.I. *'Etalonnaya model' professional'noj kompetentnosti menedzhera (rukovoditelya).* Sankt-Peterburg: IOVRAO, 2002.
5. Surtaev B.M., Bezhunar' V.D. Prepodavatel' fizicheskoj kul'tury – organizator nravstvennogo vospitaniya uchaschihsya. *Tri veka Sibirskoj shkoly*. Tyumen': TOGIRRO, 2001: 52 – 55.
6. Chaldini R. *Psihologiya vliyaniya.* Sankt-Peterburg: Piter, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-254-256

Nikitin Z.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of College of Culture and Art of Republic of Sakha (Yakutia) of A.D. Makarova (Yakutsk, Russia), E-mail: baattyk1978@mail.ru*

ORGANIZATION OF INDUSTRIAL TRAINING IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF YAKUTIA IN THE FIELD OF FOLK ART. The author of the article considers organizational, pedagogical and content features of organization of industrial training of students in vocational education in the Republic of Sakha (Yakutia). Professional training is the basis for the formation of not only general cultural, general professional, professional competencies, but also for social competencies. It is stated that professional training significantly affects the theoretical form of training of students, since it is during the educational process that industrial and pre-diploma practices and the state are being tested. In addition, the article contains material on features of organization of professional training in the field of folk art of Yakutia.

Key words: **industrial training, folk art, competencies, educational technologies, national characteristics, socio-cultural environment, spiritual pedagogy.**

З.Н. Никитин, *канд. пед. наук, директор Колледжа культуры и искусства Республики Саха (Якутия) имени А.Д. Макаровой, г. Якутск, E-mail: baattyk1978@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯКУТИИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Автором статьи рассмотрены организационно-педагогические и содержательные особенности организации производственного обучения студентов в профессиональном образовании Республики Саха (Якутия). Обосновано, что производственное обучение является основой формирования не только общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, но и компетенций социального характера. Доказано, что производственное обучение существенным образом влияет на теоретическую форму обучения студентов, так как именно в ходе учебной, производственной, преддипломной и государственной практик апробируются и проверяются знания, умения и навыки студентов и выпускников. Кроме этого, статья содержит материал об особенностях организации производственного обучения в области народного художественного творчества Якутии.

Ключевые слова: **производственное обучение, народное художественное творчество, компетенции, образовательные технологии, национальные особенности, социокультурная среда, духовная педагогика.**

Основные функции производственного обучения студентов и функции народного художественного творчества Якутии тождественны. Познавательная функция помогает студентам на практике освоить особенности НХТ Якутии в историческом и географическом пространстве. Основные учебные задачи в ознакомительном поле связаны с практическим изучением героического эпоса народа Саха Олонхо. Учебная практика выполняет в основном мировоззренческую функцию, так как учебные задания в ходе ее проведения позволяют обучающимся воспринимать окружающий мир, ритуалы, обычаи, верования якутского народа через изучение религиозных и бытовых праздников, наблюдать особенности жанра, понимать природу интеграционных процессов, связанных со многими культовыми обрядами, среди которых праздники встречи лета, обычаи кормления огня, восхваление духа плодородия и другие.

Система профессионального образования Республики Саха (Якутия) в области народного художественного творчества имеет ряд особенностей. Это связано с тем, что все образовательные учреждения, ведущие подготовку специалистов для республиканских учреждений культуры и искусства, включают в учебные программы разделы и темы с теоретическим и практическим материалом, в котором есть так называемая базовая национальная идея. Она является основой скрепа: культура народа Саха должна быть сохранена, получать дальнейшее развитие и историческим традициям должна быть найдена современная интерпретация. Поэтому теоретическая подготовка студентов имеет важное значение, но еще большую роль играет их практическая подготовка, в ходе которой теория проверяется и обучающийся совершает осознанные профессиональные действия. Еще одной особенностью профессионального образования Якутии является то, что студенты, обучающиеся в области народного художественного творчества, должны владеть не только менеджерскими знаниями и умениями, но быть профессиональными исполнителями в одном из видов народного творчества этнохудожественного направления [1; 2].

К перечисленным особенностям следует добавить и то обстоятельство, что действующие профессиональные стандарты в области народного художественного творчества разработаны как универсальные требования работодателей в сфере культуры и искусства. Они не учитывают специфику народного художественного творчества Республики Саха (Якутия). Только при организации производственного обучения, согласованного с реальной сферой труда, можно внести изменения в компетенции, определенные Федеральными государственными образовательными стандартами [3; 4].

Производственная практика выполняет и социализирующую функцию по причине того, что в ходе ее проведения молодое поколение приобщается через лучшие, проверенные временем художественные образы духов Огня, Воды и Земли к традициям и обычаям, народа Саха. Производственная практика в области народного художественного творчества Якутии содержит материал, связанный с разнообразными формами бытования народа Саха. Он достаточно обширен и многогранен, по этой причине имеет условные разграничения по национальным особенностям.

Программы производственной практики связаны с такой функцией, как аксиологическая, так как в ходе ее выполнения студенты учатся, как через передачу текстов сказок и сказаний, национальное пение и танец можно сохранять нравственные и духовные ценности этноса Саха.

Народные культовые праздники Ысыах, поэзия Олонхо помогают осваивать через эстетическую функцию этнические художественные ценности, знакомят студентов с миром прекрасного, образцы которого находятся под защитой всемирной организации ЮНЕСКО. Формирование социальных компетенций в период учебной и производственной практик происходит под влиянием ритуальных бытовых действий якутского народа. К таким действиям можно отнести ритуал очищения Огня, организацию театрализованных представлений с использованием природного фольклорного материала. Чаще всего функция социализации имеет место при исполнении алгыс, где большое значение придается цветовой гамме, природным запахам. Большое количество учебных задач и упражнений по программам производственного обучения в области народного художественного творчества выполняются студентами-практикантами, если они владеют средствами межнационального общения и понимают значение сохранения этнических ценностей каждого улуса Республики Саха (Якутия) [5].

При организации производственного обучения руководителям практики приходится учитывать, что каждый вид художественного искусства народа Саха имеет особенности, связанные с местом их проживания. В этой связи огромный по территориальной протяженности регион был условно разделен на четыре зоны: арктическую, восточную, центральную и южную. В каждой из них профессиональными образовательными организациями в области культуры и искусства были организованы консультационные пункты для абитуриентов, созданы условия для дистанционного обучения, а также представлена возможность прохождения производственной практики студентами старших курсов. Такая организация производственного обучения позволяет адресно готовить молодых специалистов для конкретного улуса Якутии, способствует адаптации молодого специалиста в кратчайшие сроки. Профессиональное выгорание, связанное с разочарованием в выбранной специальности, за последние пять лет имеет тенденцию явного процентного уменьшения.

Программы производственной практики содержат этнопедагогический материал, этнохудожественные практические задания, учебные задачи, связанные с особенностями исполнительского мастерства на хомусе, горловом пении, хореографии национальных танцев. Студенты на практике должны показать свои знания национальных праздников, народных обычаев и традиций. Например, при проведении календарных обрядовых праздников, таких как праздник подледной рыбалки «мунха, практиканты демонстрируют умение организовать ритуалы кормления огня, поклонение духам воды, организуют и проводят национальные игры. Праздник «саламы» в основе своей – мужской, а праздник «салама» является женским. При его проведении студенты вместе с участниками наряжают дерево желаний, обычно украшают березу. После совершенного ритуала дерево является символом плодородия и нового урожая. В течение праздника исполняются национальные песни – алгыс. В каждом районе эти песнопения имеют национальную окраску. Завершением праздника является угощение гостей якутскими оладьями по переданным из поколения в поколение рецептам. Студент в ходе практики должен не только иметь прочные знания по вопросам организации национальных праздников, но и владеть искусством исполнения или приготовления в реальном времени.

При составлении сценария праздника Бай-Баянай и его десяти братьев студенты проводят ритуалы, связанные с поклонением культу Лесного духа. От знания и практического проведения ритуалов праздника может зависеть результат охоты и рыбалки, которые обеспечивают жизненные потребности якутов, особенно тех, кто проживает в отдаленных улусах. По этой причине ошибки в проведении ритуальных праздников студентами недопустимы.

Особенности проведения производственного обучения студентов в области народного художественного творчества Якутии наиболее ярко можно рассмотреть на примерах знания и исполнительского мастерства алгыс и хореографии осуохай.

Алгысы является дошедшей до нашего времени ритуальной системой, в рамках которой обязательным является соблюдение достаточно большого количества обрядов. Для воспроизведения алгыс студент должен владеть исполнительским мастерством игры на якутском бубуне или хомусе, знать последовательность и содержание обрядовых заклинаний. Каждое заклинание содержит определенную мольбу о чем-то. Ритуал заклинания сопровождает розжигом огня на основе душистых соцветий и трав, ритуальными ритмическими движениями. Обрядовые действия имеют свои особенности в разных улусах. Алгыс переводится как обряд-очищение, что требует от студента-практиканта вести здоровый образ жизни, владеть лексическими основами якутского языка, который имеет множество диалектов, архаических слов. Текстовое сопровождение заучивается наизусть, так как многие словосочетания утратили возможность перевода на современный язык.

Алгыс, являясь ритуальным обрядом, имеет жанровые особенности, которым обучается студент на учебной, затем на производственной практике. Это свадебные, военные, шаманские, утилитарные алгысы, поклонения духам Огня, Воды, Земли или алгысы в честь высших небесных сил. Кроме этого производ-

ственное обучение формирует социальные компетенции студентов, так как в ходе организации и проведения ритуальных обрядов, таких как алгыс, молодежи передается исторический опыт народа Саха, сохраняется история Республики Саха (Якутия), нормы общественного поведения современного якута регулируются этническими обрядовыми устоями [2; 5].

Для организации производственного обучения студентов в области народного художественного творчества Якутии используются знания в области эзотерической духовной педагогики Саха. Примером интеграции этнопедагогики и духовной педагогики при организации производственной практики является воспроизведение кругового национального танца осуохай. В Олекминском, Вилюйском, Сунтарском, Нюрбинском, Верхневилюйском, Таттинском улусах Якутии он имеет свои хореографические особенности.

Олекминский осуохай-танец сопровождается пением на одном из национальных диалектов с соблюдением строгой последовательности хореографических движений, цветовыми эффектами. Осуохай Вилюйского улуса отличается хореографической постановкой танца «полет». Исполняют танец с высоко поднятыми руками, широкими взмахами, имитирующими полет птиц. Медленное исполнение осуохая характерно для Сунтарского улуса. Хореография нюрбинских исполнителей осуохая ритмична, наполнена резкими повторами в постоянном повышении темпа движений тела и рук. Повторение пластики животных является отличительной особенностью Верхневилюйского улуса. Чаще всего участники осуохая повторяют движения священного животного, каким является лошадь. Быстрый темп, восьмислоговое речевое сопровождение с обязательным произнесением возгласа «да» – характерные черты осуохая в Таттинском улусе.

Приведенные примеры являются подтверждением того, насколько организация производственного обучения студентов профессиональных образовательных организаций в области народного художественного творчества Республики Саха (Якутия) должна быть индивидуальна. К рассмотренным особенностям организации и проведения производственного обучения студентов в области народного художественного творчества следует добавить следующее.

Обучение в системе среднего профессионального образования начинается для молодежи в возрасте пятнадцати лет. На производственную практику студенты попадают в достаточно раннем возрасте. По этой причине они испытывают трудности психологического характера при работе с взрослым населением. Для них необходимо читать пропедевтический курс по андрагогике перед выходом на производственную практику.

Другая особенность связана с тем, что большинство студентов в период производственной практики слабо владеют психолого-педагогическими технологиями, не обладают достаточным опытом организации населения улусов для проведения праздников и ритуалов с целью сохранения и развития народного художественного творчества. По этой причине перед выходом на практику в программы обучения необходимо включать специальные обучающие разделы.

Третья особенность в организации производственного обучения связана с серьезной проблемой, которая возникает по причине того, что у обучающихся по направлению «Этнохудожественное творчество» слабая мотивация работать по специальности, так как в период работы приемной комиссии им не объяснили, что они будут обучаться для работы руководителями самодеятельного художественного коллектива. И петь, как эстрадные певцы, они не смогут, так как на это программы обучения не направлены.

Огромная протяженность Республики Саха (Якутия) и большое количество народов, ее населяющих, требует от студента на практике умения говорить и понимать коренное население, организовывать танцевальные постановки, эпические спектакли не только на якутском языке, но и на языке эвенов, эвенков и других народов.

При распределении на профессиональную работу в улус выпускник профессионального образовательного учреждения занимается из-за малочисленности штатного расписания не только вопросами творческого характера, но и организационными, экономическими и правовыми. Следовательно, в условиях прохождения практики он должен получить возможность реально решать задачи нормативно-правового и экономического форматов как стажер.

Перечисленные особенности организации и содержания производственного обучения студентов профессиональных учебных заведений в области народного художественного творчества требует корректировки учебных программ и курсов. В рабочие программы по практике необходимо включить и детализировать особенности работы студентов-практикантов по актерскому мастерству и режиссуре национальных праздников, исполнительскому мастерству в исполнении любого фольклорного жанра – тойук, олонхо, чабыргах.

Перед выходом на практику и при ее прохождении студент должен рассчитывать на консультации специалистов и учебно-методическую помощь практического характера по авторской технологии С.Н. Чистяковой «Профессиональная проба». Данное направление в работе с будущими специалистами позволяет минимизировать стрессовые ситуации, снизить процент профессионального выгорания выпускников [6].

Профессиональная проба для практикантов проводится и с целью самоопределения в тематике курсовых проектов и дипломных работ. В этом случае в период практики студенты могут начать сбор и обработку материала для своих работ. Выполнению такого вида работы помогают междисциплинарные спецкурсы «Режиссерская подготовка» и «Исполнительская подготовка». Осваивая темы спецкурсов, студент собирает фольклорные жанровые образцы, разрабатывает сценарий выпускного экзамена. Им также изучается опыт работы творческих народных коллективов.

Производственное обучение является важной составляющей в подготовке специалистов для руководства творческими самодеятельными коллективами Республики Саха (Якутия). Оно организовано в профессиональных учебных заведениях на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов, но с учетом национальных особенностей народа Саха.

Территориальная протяженность Якутии, большое количество населяющих ее этносов диктует необходимость организации производственного обучения с учетом требований не только образовательных, но и профессиональных стандартов. В результате в программы производственной практики преподаватели вносят дополнительные разделы и темы, а также разрабатывают необходимые для будущей работы выпускников специальные курсы.

Организация и содержание производственного обучения студентов профессиональных учреждений, работающих по направлению «Народное художественное творчество», начинают корректировку работы со студентами-практикантами через пропедевтические программы, учебные задания по этнопедагогике и этнокультуре.

Положительная динамика в результатах освоения программ производственного обучения достигается при условии владения студентами не только умениями и навыками организационного направления, но и исполнительским мастерством в хореографическом, сольном музыкальном исполнении на национальных инструментах.

Библиографический список

1. Семенов С.С. *Эстетическое воспитание молодежи в учреждениях культуры на национальных традициях коренных народов Республики Саха (Якутия): ценностно-ориентированный подход*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
2. Шейкин О.Ю. Обрядовое интонирование саха: алгыс и осуохай. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Составители Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов. Новосибирск: Наука, 2003: 58 – 116.
3. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры*. Монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
4. Макареня А.А. *Педагогическая культурология*. Тобольск: ТГПИ им. Менделеева, 1998.
5. Гаврильева Р.С. Кумысный чорон, миф и обрядовая поэзия якутов: опыт сравнительного изучения. *Язык, миф, культура народов Сибири*: сборник научных трудов. Якутск, 1992; Выпуск 1: 79 – 92.
6. Чистякова С.Н. *Профессиональные пробы: технология и методика проведения*. Москва: Издательский центр Академия, 2014.

References

1. Semenov S.S. `*Esteticheskoe vospitanie molodezhi v uchrezhdeniyah kul'tury na nacional'nyh tradiciyah korennyh narodov Respubliki Saha (Yakutiya): cennostno-orientirovannyj podhod*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
2. Shejkin O.Yu. Obryadovoe intonirovanie saha: algys i osouhaj. *Obryadovaya po`eziya saha (yakutov)*. Sostaviteli N.A. Alekseev, P.E. Efremov, V.V. Illarionov. Novosibirsk: Nauka, 2003: 58 – 116.
3. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury*. Monografiya. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
4. Makarenya A.A. *Pedagogicheskaya kul'turologiya*. Tobol'sk: TGPI im. Mendeleeva, 1998.
5. Gavril'eva R.S. Kumysnyj choron, mif i obryadovaya po`eziya yakutov: opyt sravnitel'nogo izucheniya. *Yazyk, mif, kul'tura narodov Sibiri*: sbornik nauchnyh trudov. Yakutsk, 1992; Vypusk 1: 79 – 92.
6. Chistyakova S.N. *Professional'nye proby: tehnologiya i metodika provedeniya*. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2014.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-257-258

***Pavlov M.S.**, Adjunct, postgraduate, St. Petersburg Military Institute of Russian Federation National Guard (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: n.syrtaeva@yandex.ru

FEATURES OF TRAINING OF SERVICEMEN UNDERGOING MILITARY SERVICE UNDER THE CONTRACT IN THE ARMY NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article deals with problems on the specifics of training of military personnel undergoing military service under contract in the troops of the National Guard of the Russian Federation. The concepts requiring clarification such as “special training”, “optimization of the training process” are considered in a modern interpretation: the author presents the results of an organizational and methodological study of students, on the basis of which the need to optimize the process of special training of military personnel undergoing military service under a contract is justified. The article considers the practice of drawing up questionnaires as an initial link in the development of specialized courses that correct the training of contract servicemen. The results of the study were to determine the guidelines for further scientific research in solving the problem of optimizing the special training of military personnel.

Key words: **professional training, special training, optimization of the educational process, questionnaires, specialized training.**

***М.С. Павлов**, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: n.syrtaeva@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с особенностями обучения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии Российской Федерации. Требующие уточнения понятия, такие как «специальная подготовка», «оптимизация процесса обучения», рассмотрены в современной интерпретации: автором приводятся результаты проведенного организационно-методического исследования обучающихся, на основании которого и обосновывается необходимость оптимизации процесса специальной подготовки военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. В статье рассмотрена практика составления анкет как начального звена в разработке специализированных курсов, корректирующих подготовку военнослужащих-контрактников. Результатами исследования стало определение ориентиров дальнейшего научного исследования в решении проблемы оптимизации специальной подготовки военнослужащих.

Ключевые слова: **профессиональное обучение, специальная подготовка, оптимизация образовательного процесса, анкетирование, профильное обучение.**

Система профессионального образования, регулируемая федеральным законодательством, в том числе и ведомственного подчинения, представлена образовательными организациями различного типа и вида. Особое место в данной системе занимают учреждения, в рамках которых происходит процесс обучения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии Российской Федерации. В образовательные программы для данной категории обучающихся включены учебные задания, упражнения и задачи, связанные с современным вооружением и техникой, основными приемами и способами поведения в условиях реальных боевых действий. В обучающие программы включены вопросы организационно-управленческого характера: войсковая стратегия и тактика, работа с численным составом служащих Росгвардии по вопросам укрепления морально-психологического климата в подразделениях. Обозначенные особенности определяют необходимость обучения в условиях повышенного требования к результатам учебного для офицеров, прапорщиков и сержантов. Корректировка образовательного процесса достигает положительных результатов, если в систему обучения вводятся не только базовые и вариативные, но и специальные учебные дисциплины [1].

Специальные учебные дисциплины в дидактическом плане рассматриваются как программы боевой подготовки. Их освоение, практическая реализация проходят в условиях максимального приближения к реальным боевым действиям. Их проведение поручено специалистам, имеющим реальную практическую подготовку. Как правило, специальные учебные программы являются учебным курсом повышенной сложности, в которые включен учебный материал, относящийся к военно-учётной специальности [2].

Организация и содержание программ специальной подготовки формируют компетенции как общепрофессионального, так и профессионального характера, связанные с приобретением военнослужащими целого комплекса профессиональных умений и навыков, владение которыми обеспечивает поддержку достаточно высокого уровня выполнения возложенных уставом обязанностей. Специальная подготовка помогает военнослужащим не только получать новые знания и умения, но и совершенствовать имеющийся опыт.

Занятия, проводимые в рамках специальной подготовки, имеют ряд особенностей, которые включают в себя полное методическое и материально-техническое обеспечение учебных занятий. Одной из важнейших особенностей является их четкая практико-ориентируемая направленность.

Учитывая вышеперечисленные аспекты специфики специальной подготовки и ее основные задачи, обеспечение ее успешной реализации возможно при условии своевременной оптимизации и постоянного совершенствования педагогического процесса. Рассмотрим понятие «оптимизация». Согласно философской трактовке понятия «оптимизация», в основе которой лежит категория «меры», характерная для философии в качестве эффективного функционирования системы, необходимо обеспечение оптимальной меры, при которой все элементы будут применяться в гармоничном сосуществовании.

В словаре Ожегова понятие «оптимизация» – это выбор наиболее оптимального варианта из множества возможных; совершенствование какого-либо процесса вплоть до достижения его максимальной эффективности; а также увеличения интенсивности чего-либо в целях достижения наилучших результатов; придать чему-нибудь оптимальные показатели [3].

Также оптимизация предполагает обеспечение наиболее эффективного функционирования человеческого организма при повышенной работоспособности [4].

Само понятие «оптимизация» в педагогике в целом и в военной педагогике в частности считается своеобразным процессом определения экстремума той или иной функции или же определения самой лучшей опции из ряда доступных.

Необходимо отметить, что понятие «оптимизация» также довольно широко трактуется научной литературой, что дает основания полагать, что у него может быть множество различных трактовок. Среди всех доступных теорий мы придерживаемся оптимизационной теории Ю.К. Бабанского (так же, как Т.А. Бороненко), в основе которой лежит следующая трактовка понятия термина «оптимизация»: это выбор, сделанный на основании научных выводов об успешности и рациональности сопутствующих ресурсных затрат, за которым следует применение избранного варианта в конкретных педагогических условиях [5; 6].

Нам наиболее близко и доступно для понимания определение оптимизации военно-педагогического процесса доктора педагогических наук О.Ю. Ефремова как дидактики обучения для достижения максимально возможной эффективности учебного процесса, в организации которого большое значение имеют формы, методы, средства [7].

Для успешного осуществления оптимизации специальной подготовки военнослужащих требуется разработать такое методическое обеспечение, которое позволит повысить эффективность учебно-воспитательной деятельности в батальоне. Для разработки программы оптимизации специальной подготовки военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в Федеральной службе войск национальной гвардии, можно выбрать различные методы и методики изучения вопросов, связанных с определением уровня подготовки как имеющейся, так и требуемой от военнослужащих. Нами был выбран метод анкетирования в разных формах представления, сбора и обработки полученной информации.

Выбор метода для получения информационного материала определен неслучайно, а по следующим причинам. Необходимо было получить достоверную информацию в оперативном режиме сбора. Достоверность обеспечивалась при помощи анонимности респондентов, если они не выражали желания подписать свои ответы на предложенные вопросы прямого или косвенного характера. Раз-

работчиками анкет было учтено, что характер службы не всегда позволяет провести непосредственный опрос, и нужны разработки для заочного или дистанционного получения информации.

Была разработана анкета для проведения исследования, целью которой стало выявление приемлемых вариантов оптимизации специальной подготовки военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии. Анкета включает в себя определенное количество проранжированных вопросов:

– закрытого характера – необходимо из определенного количества предложенных вариантов выбрать один;

– отрытого характера – ответ формулируется в произвольной форме рассуждения;

– полузакрытого характера – ответ связан с выбором одного из вариантов или предлагается своя версия ответа на поставленный вопрос.

Особое место в анкетном листе занимают контактные, буферные вопросы функционально-психологического характера. В ходе ответов на них военнослужащие в период обучения учатся давать достоверную, адекватную заданному вопросу информацию, в которой излагают свою точку зрения или выражают отношение к той или иной проблеме.

После контактных вопросов респонденты отвечают на так называемые вопросы-фильтры. В них содержится информация, которую обучающийся военнослужащий должен выбрать и далее с ней работать. Или если выбор невозможен и ответ нежелателен, такая информация убирается из опросного листа.

Завершающей группой вопросов в анкете являются контрольные вопросы. Они представляют пробный или мини-тест, с помощью которого преподавательский состав получает информацию о базовом уровне знаний обучающихся.

Представленные в анкете вопросы также имеют определенную форму подачи запрашиваемой информации: альтернативный выбор ответов, многовариантный, шкалированный, диалоговый, вопросы-ловушки.

В анкетировании приняли участие более 150 военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в подразделениях батальона обеспечения учебного процесса Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что респонденты имеют следующие военно-учетные специальности (ВУС):

– продовольственное обеспечение;
– вещевое обеспечение;
– эксплуатация и ремонт банно-прачечного оборудования;
– стрелок;
– старший стрелок;
– старший химик;
– тракторист;
– водитель транспортных средств категории «В» и «С».

Практика анкетирования показала, что легко и достаточно быстро были получены ответы на открытые односложные вопросы в формате «да» или «нет». Затруднения вызвали многовариативные вопросы. В одном случае выбор варианта рассматривался как высказывание личного отношения к проблеме, в другом носил проверочный характер на имеющиеся знания.

В анкете были вопросы матричного характера и масштабные вопросы. На матричные обучающиеся военнослужащие выбирали ответы, которым были присвоены баллы по шкале от одного до пяти или от одного до десяти. В рамках масштабных вопросов ответ должен быть помещен в одну из ранжированных строк и действия такого характера сложнее, чем при ответах в матрице. Случайность в таком случае сведена к нулю.

Составление анкеты предполагает выбор ее обработки. Предложенные анкеты для обучающихся анализировались и обрабатывались в форме гистограмм. Данная форма достаточно наглядно демонстрирует результаты опроса и может быть использована для сравнения получаемых результатов многократно. Это позволяет проследить динамику изучаемого вопроса.

В ходе анкетирования нами было выявлено, что выбранные (полученные) военно-учетные специальности никто из респондентов менять не намерен, поскольку на вопрос анкеты: «Какие направления специальной подготовки представляют для Вас наибольший интерес?», все участники опроса указывали свою ВУС.

69,6% респондентов, участвовавших в опросе, указали, что занятия по специальной подготовке, проводимые для военнослужащих, способствуют овладению военно-учетными специальностями. Однако многие (30,3%) респонденты отметили, что им хотелось бы более углубленного изучения выбранной специальности.

При ответе на вопрос об использовании инновационных технологий на занятиях по специальной подготовке, 78,7% респондентов указали, что они не используются. Положительный ответ (21,2%) дали только те военнослужащие, которые имеют специальность «Водитель транспортных средств категории «В» и «С»». Необходимо отметить, что для подготовки военнослужащих – водителей транспортных средств категории «В» и «С» на занятиях по специальной подготовке используются, например, информационно-коммуникативные технологии, а именно – компьютерные тренажеры по вождению транспортных средств.

На вопрос, касающийся каких-либо изменений в процессе проведения специальной подготовки, существенных расхождений в ответах респондентов не выявлено. 90,9% респондентов указывают на недостаточное количество учебного времени и предлагают в качестве совершенствования и оптимизации занятий по специальной подготовке увеличить период обучения с годичного на двухгодичный или даже на трехгодичный. Оставшиеся (9%) указывают на слабое методическое обеспечение проведения занятий по специальной подготовке, например, такие как недостаточное количество наглядных пособий и методических разработок. На вопрос: «Удовлетворяет ли материально-техническая база для проведения занятий специальной подготовки современным требованиям?», респонденты воздержались от ответа. 63,6% участников опроса считают, что усиление взаимодействия между подразделениями батальона обеспечения учебного процесса на занятиях по специальной подготовке будет благотворно влиять на процесс обучения в целом.

При разработке спецкурсов для обучения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии Российской Федерации, необходима организация процедуры анкетирования, так как это способ получения оперативной информации от достаточно большой аудитории. Это практичный, наименее затратный по ресурсному сопровождению вид сбора необходимых данных. Оперативность, достоверность позволяют получить для дальнейшей работы материал аналитического характера, который помогает скорректировать учебные программы специальной подготовки военнослужащих в период их обучения.

На основании проведенного анкетирования удалось получить следующую информацию. Во-первых, полученные результаты позволили выявить высокий процент (90,9%) неудовлетворенных респондентов процессом организации специальной подготовки, были выявлены определенные недостатки и упущения, встречающиеся в ходе проведения занятий по специальной подготовке, среди которых доминирующим является недостаточная длительность учебного периода. Во-вторых, проведенное анкетирование военнослужащих позволило наметить ориентиры дальнейшего научного исследования в решении проблемы оптимизации специальной подготовки военнослужащих.

Библиографический список

1. *Боевая подготовка войск. Военная энциклопедия*: в 18 т. Под редакцией В.Ф. Новицкого. Санкт-Петербург: Типография товарищества И. Д. Сытина, 1911 – 1915.
2. Плехов А.М. *Словарь военных терминов*. Москва: Воениздат. Составители А.М. Плехов, С.Г. Шапкин, 1988.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1997.
4. Бабанский Ю.К. *Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах)*. Киев: Редакторская школа, 1983.
5. Бороненко Т.А., Федотова В.С., Тимофеева Н.В. Практическая реализация подготовки педагогов к использованию оптимизационных методов и моделей в профессиональной деятельности при обучении информатике в ВУЗе. *Наука вчера, сегодня, завтра*. Сборник статей по материалам XXXV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2016; № 6 (28): 51 – 61.
6. Ефремов О.Ю. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер»», 2016.

References

1. *Boevaya podgotovka vojsk. Voennaya `enciklopediya*: v 18 t. Pod redakciej V.F. Novickogo. Sankt-Peterburg: Tipografiya tovarischestva I. D. Sytina, 1911 – 1915.
2. Plehov A.M. *Slovar' voennyh terminov*. Moskva: Voenizdat. Sostaviteli A.M. Plehov, S.G. Shapkin, 1988.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva, 1997.
4. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya pedagogicheskogo processa (V voprosah i otvetah)*. Kiev: Redaktorskaya shkola, 1983.
5. Boronenko T.A., Fedotova V.S., Timofeeva N.V. Prakticheskaya realizaciya podgotovki pedagogov k ispol'zovaniyu optimizacionnyh metodov i modelej v professional'noj deyatel'nosti pri obuchenii informatike v VUZe. *Nauka vchera, segodnya, zavtra*. Sbornik statej po materialam XXXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2016; № 6 (28): 51 – 61.
6. Efremov O.Yu. *Voennaya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Piter»», 2016.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-259-261

Polyakov E.A., *postgraduate, Omsk State Pedagogical University, senior teacher, Department of Tactics, Head of Communications of the Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: mongol-nsk@yandex.ru*

MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE MILITARY SERVICES OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION ON DRAFT IN THE SYSTEM OF MILITARY-POLITICAL WORK. The article deals with processes associated with the professional orientation of young people who are interested in studying at a military university. It is proved that the changes concerning the sphere of professional education affect the system of general education in terms of the organization of career guidance work. The author analyzes the problem to determine the underlying item and the current trends in pre-training of students, in which the conditions of problem solving in career-oriented work, which is dealt with in accordance with the theoretical legacy of educational researcher V.V. Usmanov. Regional and sectoral approaches to the organization and conduct of career guidance work allow the author to identify such an aspect as military-professional orientation, taking into account the historical aspect in the theory of career guidance.

Key words: **military professional orientation, conscripts, system of military-political work, psychological and pedagogical theories, personality, orientation.**

Е.А. Поляков, *аспирант, Омский государственный педагогический университет, ст. преп., нач. связи Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: mongol-nsk@yandex.ru*

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ПРИЗЫВУ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрены процессы, связанные с профессиональной ориентацией молодежи, проявляющей интерес к обучению в военном вузе. Обосновано, что изменения, касающиеся сферы профессионального образования, влияют на систему общего образования в части организации профориентационной работы. Автором проанализированы проблемы, позволяющие определить базовые позиции и современные тенденции в предпрофильной подготовке абитуриентов, в формате которой создаются условия решения проблем в профориентационной работе, которая рассмотрена в соответствии с теоретическим наследием педагогических исследований В.В. Усманова. Региональный и отраслевой подходы к организации и проведению профориентационной работы позволяют автору выделить такой аспект, как военно-профессиональная ориентация с учетом исторического аспекта в теории профориентации.

Ключевые слова: **военно-профессиональная ориентация, военнослужащие по призыву, система военно-политической работы, психолого-педагогические теории, личность, направленность.**

В последнее время профориентационной работе уделяется достаточно большое внимание. Отмеченную ситуацию можно объяснить целым рядом обстоятельств. В систему общего и профессионального образования введены новые образовательные стандарты. Сфера труда занимает достаточно определенную позицию через социальный заказ для образовательных организаций, ведущих подготовку специалистов для определенной сферы. Военная отрасль не является исключением.

Изменения, касающиеся сферы профессионального образования, не могли не повлиять на систему общего образования в части организации профориентационной работы. Профориентационная работа получила организационную и содержательную градацию через предпрофильное и профильное обучение. В рамках обозначенных форматов ведется современная профориентационная работа.

Организация и содержание профориентационной работы имеет обширную психолого-педагогическую историографию. Достаточно отметить работы С.Н. Чистяковой, Е.Л. Руднева, Н.Е. Скрипова [1; 2; 3]. Профориентационная работа во многих исследованиях имеет определенную специфику согласно отраслевому направлению профессиональной организации. Наибольший интерес с учетом отмеченного для нас представляет исследование А.В. Половнева, который профориентационную работу рассматривает в аспекте подготовки будущего офицера, особенностей организации его обучения и построения профессиональной карьеры.

Исследования в области профориентационной работы предполагают определение в понятийном категориальном аппарате. Существенное влияние на его становление оказывают методологические психолого-педагогические труды Н.Ф. Родичева, И.С. Сергеева [4], А.А. Попкова, О.Н. Слоботчикова [5], В.В. Усманова [6]. Названные работы являются методологической основой любого исследования по проблемам профориентационной подготовки. Но нельзя не отметить, что достаточно многоплановые аспекты рассмотрения вопросов профориентационной работы для абитуриентов военных вузов имеют свои особенности. К ним можно отнести формирование гражданской, патриотической позиции, высокую мотивацию при выборе военной карьеры, которая сопряжена с повышенной степенью сложности и опасности.

В исследовании И.А. Сазонова профориентационная работа рассмотрена в единстве обучения младшего, среднего и старшего звена общего образования. Автор аргументированно утверждает, что результативность профо-

Таблица 1

Субъекты, организующие профессиональную ориентацию
(по результатам анализа диссертационных исследований 2010 – 2019 гг.)

№ п\п	*Автор, год*	*Субъект ориентации*	*Субъект, организующий систему профессиональной ориентации*
1	И.А. Подворный, 2018	Старшие школьники	Военный вуз
2	Н.В. Тарджуманян, 2015	Выпускники вузов	Социальные структуры и институты, действующие в образовательном пространстве села, города, региона
3	Ю.В. Трубин, 2015	Молодежь	Военный комиссариат
4	А.Д. Балюк, 2014	Молодежь в ситуации выбора профессии	Региональные образовательные организации, образующие систему социализации молодежи
5	Э.И. Забнева, 2014	Органы управления ориентацией	Отраслевой вуз
6	А.И. Минажетдинова, 2013	Работающие специалисты	Общественные, социально-экономические институты, способствующие системе профессиональной ориентации
7	Т.В. Кошелева, 2013	Обучающиеся профильных классов	Отраслевой вуз
8	Р.А. Лайшев, 2013	Обучающиеся старших классов общеобразовательных школ	Военный вуз
9	А.Ф. Казаков, 2011	Молодежь	Организации дополнительного образования, досуговые учреждения
10	Н.К. Костина, 2010	Учащиеся профильных классов	Военный вуз

Таблица 2

Отличие основных аспектов в получении военной профессии

Аспекты, определяющие профессии	*Сущность этапа получения профессии*	*Вариативность канала получения профессии*
Функционально-стандартизированный (квалификационный, компетентностный	Овладение совокупностью квалификаций и статусов	Уровень военно-профессионального образования (профессиональной подготовки)
Институционально-стратифицированный	Согласование личных интересов и потребностей с групповыми, готовность отвечать общественному образу профессионала	Профессиональная группа, с которой контактирует военнослужащий
Культурно-корпоративный	Принятие смыслов профессии и формирование ценностного отношения к идеям и идеалам	Уровень погружения в военно-профессиональную деятельность
Личностно-деятельностный	Формирование профессионально важных качеств, образований и состояний личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности	Программы и организация самостоятельной подготовки и самостоятельного развития для реализации намерения

риентационной работы имеет качественные показатели, зависящие от ранних возрастных границ ее начала. Привычная организация профориентации только для выпускников общеобразовательных школ подвержена значительной корректировке.

Профориентационная работа в контексте педагогической проблемы самоопределения личности рассматривается достаточно часто как система, в рамках которой делается выбор в пользу какой-либо профессии. Но еще большее внимание уделяется проблеме не только педагогической поддержки профессионального выбора, но и самоопределению. Самоопределение не является стихийным процессом. На него существенное влияние оказывает профессиональная деятельность известных, успешных в профессиональном плане людей. На разных возрастных категориях данное влияние проявляется по-разному.

Представленная выборка является подтверждением того, что военно-профессиональная работа по отбору абитуриентов связана с особым форматом организационного и содержательного планов. Теоретический анализ показывает, что изменения в данной форме профориентационной работы, прежде всего, должны касаться организации, но нельзя забывать и о содержании.

Традиционный подход к профориентационной работе с будущими военнослужащими не всегда предполагает индивидуальную работу с каждым абитуриентом. Тогда как современное профессиональное образование основано на максимальном учете способностей и возможностей личности каждого, что предполагает формирование интереса к военной службе, знание основ военной подготовки и особенностей военной службы, проявление интереса к военно-прикладным видам спорта. Организационно-педагогические условия профориентации военно-профессиональной направленности предполагают работу с военными комиссариатами, клубами и объединениями военно-патриотического направления, проведение различных мероприятий, связанных с особенностями несения военной службы в различных родах войск.

Военно-профессиональная профориентационная работа в перспективе оказывает существенное влияние на формирование кадрового потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации. Это достигается тем, что целенаправленная профориентационная работа позволяет не только сделать отбор на военную службу, но и в перспективе осуществлять набор военнослужащих по контракту. Если учитывать это направление, то профориентация деятельность должна быть индивидуальной, с учетом психологических особенностей развития личности будущего военного разной формы срочности. Акценты в такой позиции профориентации расставлены в области жизненных притязаний, личностных качеств, реальных возможностей, которые могут иметь значительные отличия.

На практике сложились определенные каналы получения военнослужащими военной профессии, которые для каждого военнослужащего определяются, преимущественно, профессиональным отбором, однако оптимальное погружение в профессию возможно в условиях социокультурной среды, максимально приближенной к реальным условиям военной службы. Данное обстоятельство влияет на решение выбора каждым военнослужащим, желающим служить в дальнейшем сверхсрочно по контракту, обязывает его быть максимально готовым к реализации выбранных профессиональных планов.

Профессия военнослужащих, как и любая другая, имеет особенности (если принять во внимание обобщенную характеристику А.А. Ангеловского):

– автономное кратковременное выполнение определенной операции;
– наличие профессионального образования;
– определенный набор профессиональных действий;
– общественный статус профессии.

Отмеченные составляющие влияют на любое профессиональное направление.

Актуальной задачей педагогического обеспечения канала является формирование субъекта военного образования, которое в современных условиях является непрерывным, т.е. стало государственной, организационно обеспеченной современной педагогикой. Новая педагогическая практика противопоставлена так называемому обучению «про запас» и «доучиванию» [7] и к настоящему времени, по нашим оценкам, почти преодолела консервативность военно-педагогических систем. При этом одним из факторов совершенствования системы непрерывного профессионального образования, созданного в Вооруженных Силах Российской Федерации, является ее гуманистическая направленность, формирующая индивидуальное до профессиональное пространство [8, с. 10]. Деятельностная траектория от самоопределения до профессиональной творческой деятельности заложена в основу непрерывного образования. Формирование стратегии непрерывного образования, в противовес сложившемуся отношению к освоению воинской профессии как к долгу и обязанности, в противовес ощущению достаточности и завершенности профессиональной подготовки, основанному на успешном опыте службы по призыву, является педагогической задачей военно-профессиональной ориентации.

В военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву решаются задачи педагогического обеспечения выбора и реализации военнослужащим канала получения военной профессии, которым мы уже дали характеристику выше. В целом *педагогическое обеспечение канала получения военнослужащим по призыву военной профессии* может быть определено как вариативная часть содержания военно-профессиональной ориентации, актуализирующая педагогическим средствами внутренние ресурсы военнослужащего в осуществлении избранной им стратегии профессиональной и личностной самореализации.

В современных условиях можно обозначить ведущие принципы военно-профессиональной ориентации:

– профессиональное погружение в деятельность военнослужащих;
– информационно-средовое построение индивидуальной профессиональной траектории;
– индивидуализация в условиях множественности выбора.

Цели военно-профессиональной ориентации меняются в процессе военной службы настолько, насколько изменчивы внешние запросы к уровню и качеству военно-профессиональной направленности. Вместе с тем они, безусловно, преемственны на протяжении военной службы. Для постановки цели военно-профессиональной ориентации военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации использован функциональный подход. Для военнослужащих по призыву она сформулирована как развитие в процессе службы по призыву такой военно-профессиональной направленности, которая обеспечивает военнослужащему устойчивое и обоснованное решение о дальнейшей военной службе по контракту и адекватный выбор канала вхождения в профессию.

Военно-профессиональная ориентация организуется внутри военно-политической работы воинской части и использует ее организацию. Критерием оценки результата военно-профессиональной ориентации выступает функциональность военно-профессиональной направленности военнослужащего и устойчивый интерес к службе, выполнению воинского долга.

Организации профориентационной работы для отбора на обучение и профессиональную подготовку военнослужащих необходимы определенные организационно-педагогические условия, связанные с целевой аудиторией, возрастными ограничениями, интеграционными процессами согласованности общеобразовательных и профессиональных стандартов. Профориентационная работа военно-профессиональной ориентации в современных условиях ориентирована на разновозрастную подготовку, каждая из которых имеет свои организационные и психолого-педагогические особенности.

Библиографический список

1. Руднева Е.Л. *Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов:* монография. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2015.
2. Скрипов Н.Е. *Теория и практика ориентации школьников на рабочие профессии*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Махачкала, 2018.
3. Чурекова Т.М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях. Диссертация … доктора педагогических наук. Кемерово, 2002.
4. Антопольская Т.А. и др. *Профессиональная ориентация учащейся молодёжи: теория и практика развития*: монография. Курск: Курский государственный университет, 2016.
5. Дегтярева И.И. и др. *Современные проблемы создания системы профессиональной ориентации:* монография. Москва: Институт мировых цивилизаций, 2018.
6. Усманов В.В. *Теоретико-методологическое обоснование и практика управления военно-профессиональной ориентацией молодежи* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Челябинск, 2004.
7. Голуб В.В. *Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Махачкала, 2019.
8. Борытко Н.М. *Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Волгоград, 2001.

References

1. Rudneva E.L. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya zhiznennyh i professional'nyh cennostnyh orientacij studentov:* monografiya. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2015.
2. Skripov N.E. *Teoriya i praktika orientacii shkol'nikov na rabochie professii.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2018.
3. Churekova T.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovy nepreryvnogo obrazovaniya lichnosti v innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2002.
4. Antopol'skaya T.A. i dr. *Professional'naya orientaciya uchaschejsya molodezhi: teoriya i praktika razvitiya*: monografiya. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
5. Degtyareva I.I. i dr. *Sovremennye problemy sozdaniya sistemy professional'noj orientacii:* monografiya. Moskva: Institut mirovyh civilizacij, 2018.
6. Usmanov V.V. *Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie i praktika upravleniya voenno-professional'noj orientaciej molodezhi* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2004.
7. Golub V.V. *Metodologiya modelirovaniya prostranstva nepreryvnogo voenno-professional'nogo obrazovaniya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2019.
8. Borytko N.M. *Teoriya i praktika stanovleniya professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-261-263

***Sabinina N.N.**, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Palace of Children's (Youth) Creativity of the Frunzensky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: info.ddutfr@obr.gov.spb.ru*

MODERN TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION: NEW COMPETENCIES, EFFECTS AND RISKS. The article deals with the issues of updating the competencies of a modern teacher of additional education in accordance with the Professional Standard. The author identifies new competencies that require formation at the present stage: communicative competencies (in particular, those necessary for communication with network partners), competencies for the implementation of adult education, risk-related competencies, competencies for the implementation of network interaction. The main approaches to the formation of these competencies are presented, taking into account the minimization of professional risks and obtaining effective results of pedagogical activity. It is proved that the key role in the success of teachers is played not so much by specific training or mentoring, but by the status of a particular teacher in the social capital of the institution, its social internal and external relations.

Key words: **professional standard, updating of competencies, modern teacher, additional education, effects of pedagogical activity, professional risks.**

***Н.Н. Сабинина**, канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского р-на г. Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: info.ddutfr@obr.gov.spb.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ЭФФЕКТЫ И РИСКИ

В статье рассмотрены вопросы актуализации компетенций современного педагога дополнительного образования в соответствии с профессиональным стандартом. Автором выделены новые компетенции, которые требуют формирования на современном этапе коммуникативных компетенций (в частности, необходимых для коммуникаций с сетевыми партнерами), компетенций для реализации образования взрослых, рискологические компетенции, компетенции для реализации сетевого взаимодействия. Представлены основные подходы к формированию названных компетенций с учетом минимизации профессиональных рисков и получения эффективных результатов педагогической деятельности. Обосновано, что ключевую роль в успешности педагогов играет не столько конкретное обучение или наставничество, сколько статус конкретного педагога в социальном капитале учреждения, его социальные внутренние и внешние связи.

Ключевые слова: **профессиональный стандарт, актуализация компетенций, современный педагог, дополнительное образование, эффекты педагогической деятельности, профессиональные риски.**

В нормативно-правовых документах, касающихся сферы общего образования, особое внимание уделяется вопросам профессионального роста учителя. К ожидаемым результатам по итогам реализации перспективных концепций, программ и проектов можно отнести профессионализм действий, знаний, умений и навыков, использование инновационных форм работы с детьми и подростками, интеграция теоретического и практического обучения. В документах законодательного уровня подчеркивается необходимость обеспечения возможности для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, в том числе на основе использования современных цифровых технологий, формирования и участия в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками, привлечения работодателей к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников, в том числе в форме стажировок [1].

Процесс формирования профессиональных знаний и умений современного учителя, педагога, воспитателя является достаточно актуальной проблемой. Если обратиться к трактовке термина актуализация, то можно отметить не только понятийную трактовку слова, но и сделать анализ научно-педагогическим исследованиям в этой области.

Философское понимание актуализации связано с изменением идеи от зарождения до действительности. Социология связывает актуализацию с социальной активностью индивида и его способностью изменяться в социальной среде. В концепции К. Роджерса актуализация рассмотрена как основной мотив в стремлениях человека к саморазвитию, самоактуализации, социальной зрелости [2].

В исследованиях педагогического направления актуализация связана с процессом знаний и приобретаемого опыта. Данный процесс констатирует факт наличия движения человека от индивидуального интереса к чему-либо, к стремлению развития индивидуальных компетенций, среди которых выделяется такое качество, как субъективность [3].

Субъективным процессам профессиональной деятельности человек посвящены исследования С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. В них дан анализ субъективности и ее составных компонентов. Субъективность рассмотрена как личностная характеристика человека по отношению к

себе, с обязательным признанием наличия собственной активности. Кроме этого, общепризнанным фактом является то, что нельзя не отмечать способности стратегических действий человека для самого себя, что связано с субъектностью. Это понятие постепенно используется в исследованиях, когда необходимо подчеркнуть социально значимые качества личности. В работах ряда исследователей рассматриваются процессы, связанные с субъектностью педагога. В них отмечается, что отсутствие умения признать за собой собственной активности замедляет процесс профессионального роста и развития педагога [4].

Немаловажную роль в профессиональной деятельности педагога играет педагогическая активность – работа, направленная на созидание, формирование собственного педагогического стиля, инновации различного уровня и характера. В этой связи обращается внимание на вопросы влияние среды образовательного учреждения на планируемую и осуществляемую инновационной деятельности педагога. Влияние среды может быть положительного и отрицательного качества. Проблемы влияния инновационной среды на профессиональную работу педагога можно изучать по работам А.М. Моисеева, Л.В. Загрекова. Авторы предлагают рассматривать среду в качестве одного из значимых факторов развития образовательного учреждения. В.С. Лазарев в своих исследованиях по инновационной среде отмечает ее как необходимость в формировании поведения педагога, если оно ориентировано на инновации в образовании. Средовый подход в работах Н.В. Немова, И.Г. Никитина, Б.М. Чарного, Ю.С. Мануйлова рассмотрен как ключевое средство в решении не только задач повседневной учебной деятельности, но и как управленческая задача.

Еще одним важным качеством педагога исследователи называют его инновационную культуру, которая является интегральным качеством личности профессионала, работающего в образовательном учреждении. Высокий уровень инновационной культуры можно связывать с наличием устойчивого интереса повседневной педагогической и инновационной деятельности, что сопряжено с поиском и апробацией инноваций и требует не только применения, но и разработки, внедрения инновационных образовательных технологий. Исследователи едины во мнении, что недостаточно высокий уровень инновационной культуры педагогов может препятствовать инновационной деятельности коллектива образовательного учреждения [5].

Дополнительному образованию в системе российского образовательного сообщества в последние десятилетия уделяется достаточное внимание. Причиной этому служит ряд факторов: необходимость формирования у детей и подростков мотивации в выборе занятия по интересам и наличия качеств, связанных с мобильностью и возможностью смены деятельности, ранняя профессиональная направленность. Для работы с современным молодым поколением педагогам дополнительного образования необходимы компетенции нового формата.

Основные профессиональные компетенции педагога определены профессиональным стандартом, утвержденным Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018 № 298н. Стандарт регламентирует деятельность педагога в дополнительном образовании для организации работы, направленной на формирование знаний, умений обучающихся в условиях творческой развивающей среды [6].

В ряду новых компетенций, которые требуется актуализировать или сформировать у современного педагога дополнительного образования, нами выделены следующие: коммуникативные компетенции, в частности необходимые для коммуникаций с сетевыми партнерами; компетенции для реализации образования взрослых; рискологические компетенции, компетенции для реализации сетевого взаимодействия.

В ракурсе реализации сетевого взаимодействия в профессиональном стандарте среди необходимых компетенций обозначены:

– умение анализировать имеющееся ресурсное сопровождение различных образовательных программ,

– умение находить заинтересованных лиц, партнеров для развития и организации форм взаимодействия с ними.

Сетевое взаимодействие в любом формате (реализации сетевого образовательного проекта или сетевой дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы) в настоящее время, чаще всего, реализуется педагогами дополнительного образования в рамках опытно-экспериментальной и/ или инновационной деятельности.

Под готовностью педагога к реализации сетевого взаимодействия мы понимаем отрефлексированную способность выявлять актуальные проблемы образовательного процесса и находить эффективные способы их решения через взаимодействие с сетевыми партнерами, что предполагает высокий уровень коммуникативных компетенций, заинтересованное отношение педагога в создании партнерских, профессиональных отношений.

В условиях, когда коммуникативная компетентность заявлена как важная составляющая деятельности педагога, следует более детально рассмотреть ее составляющие и возможности применения в практической работе педагога дополнительного образования. Исследователь Л.А. Петровская в состав коммуникативной компетентности включает как единый процесс знания, умения, которые позволяют осуществлять все этапы коммуникативного процесса.

Ю.Н. Емельянова рассматривает вопросы вербальной и невербальной коммуникации в рамках коммуникативной компетенции, отмечая необходимость развивать способности человека во взаимодействии с другими людьми, находящимися на разных жизненных этапах.

А.В. Мудрик заменяет понятие «коммуникативная компетентность» понятием «компетентность общения», в формате которого происходят коммуникативные процессы получения неких социальных установок.

Для Е.В. Руденского коммуникативная компетентность является единством внутренних личностных установок, которые необходимы человеку для определенных коммуникативных действий, определяемых когнитивными возможностями восприятия, оценки различных ситуаций, действия по правилам коммуникативного поведения и его коррекции [7].

Совместная работа педагога с сетевыми партнерами при проектировании сетевой дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, решение организационных вопросов взаимодействия в рамках образовательного процесса вызывает затруднения у многих педагогов, особенно на начальном этапе. Во многом эти затруднения обусловлены недостаточным уровнем сформированности коммуникативных компетенций в междисциплинарном и/ или межотраслевом профессиональном общении.

В 2019 – 2020 учебном году в ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга педагогом-психологом Андроновой Н.Е. проведено исследование уровня коммуникативной компетентности педагогов в рамках осуществления разработки и апробации модели сетевого взаимодействия образовательных организаций. В опытном инновационном эксперименте приняли участие 64 педагога.

В работе использовался ряд методик:

1) оценка достигнутого уровня коммуникативной компетенции по диагностической карте самооценки педагога;

2) критериальный опросник коммуникативной компетентности педагогов с учетом самооценки.

В основе работы залажены показатели и критерии И.А. Зимней.

Нами были выбраны критерии, которые могли оценить коммуникативную компетентность опытно-экспериментальной работы педагогов. Такими показателями можно считать:

1) готовность педагога к инновационной работе и интерес к ней;

2) умение решать проблемы, имеющие место при общении со всеми участниками образовательного процесса (учредителями, администрацией, педагогами, обучающимися, родителями);

3) организационные способности в проведении социально значимых мероприятий.

Анализ проведенной работы показывает, что высокую оценку получил уровень индивидуальной коммуникативной компетентности педагогов. Отмечено умение педагогов связывать личностные особенности с эмоциональным состоянием участвующих в межличностном взаимодействии партнеров.

Свой уровень операционно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции педагоги оценили как средний. В этой связи следует обратить внимание на развитие операционной деятельности как части коммуникативной компетентности педагогов.

Исследовательский интерес представляет анализ результатов работы по выявлению факторов, мешающих участию педагогов ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга в опытно-экспериментальной работе. Выявлены препятствия, препятствующих участию педагогов в сетевом взаимодействии с коллегами. Определены факторы, которые тормозят участие педагогов в опытно-экспериментальной (ОЭР) и инновационной деятельности ДДЮТ, а также изучены потенциальные возможности педагогов в вопросах их участия в опытно-экспериментальной и инновационной деятельности.

Изучение барьеров, препятствующих участию педагогов в опытно-экспериментальной и инновационной деятельности ДДЮТ, показало, что такие факторы, как недостаточно эффективно отлаженная система методической поддержки, отсутствие материального стимулирования, являются общими и для педагогов-экспериментаторов, и для педагогов из контрольной группы. Однако имеются и отличия: для педагогов-экспериментаторов существенными трудностями являются следующие: отсутствие специалистов, у которых можно поучиться; необходимость анализа, обобщения и распространение опыта участия в ОЭР.

В целом у значительного числа педагогов отмечено наличие большое количество затруднений. Изучение трудовых мотивов деятельности педагогов показал, что одним из наиболее значимых является возможность самореализации (высокий уровень значимости этого мотива характерен для 52% педагогов). Эта тенденция присуща и педагогам-экспериментаторам. По результатам опроса у них всех выражена потребность в самореализации. Педагоги-экспериментаторы, участвующие в опросе, отметили, что отсутствие материального стимулирования также является препятствующим (сдерживающим) фактором их участия в опытно-экспериментальной и инновационной деятельности учреждения.

Таким образом, формирование коммуникативных компетенций современного педагога дополнительного образования является актуальной задачей для системы методического сопровождения, системы управления кадровыми ресурсами в учреждении дополнительного образования.

Компетенции педагогов, занятых в системе дополнительного образования взрослых, заслуживают особого внимания. С учетом развития ситуации реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ для взрослых за период 2016 – 2020 годов в учреждениях дополнительного обра-

зования Санкт-Петербурга можно говорить, что на формирование данных компетенций у педагогов не было сделано значительного акцента по ряду причин, в т.ч. из-за низкой степени актуальности расширения этой сферы услуг в учреждениях.

Формирование рискологической компетентности связано с освоением новых трудовых функций, внедрение в деятельность педагога новых педагогических технологий является, по сути, инновационной деятельностью, соответственно, нельзя забывать о формировании рискологической компетентности педагога.

Педагогическая рискология является новым направлением в педагогической науке. Оно связано с поведенческим аспектом труда педагога, педагогическими рисками. Последние рассматриваются с позиций социального и психологического явлений.

В работах И.Г Абрамовой, М.М. Поташника педагогический риск прописан как одна из форм профессиональной деятельности педагога через его взаимодействие с действительностью. Проблемами управления рисками для их предупреждения необходимо заниматься в формате самостоятельного направления в педагогике, в продолжение опубликованных трудов П. Грабовой, Р. Качалова, М. Рогова. Но уже проведенный анализ изученного дает основания утверждать, что риски педагога в профессиональной деятельности инновационного характера изучены недостаточно.

Под рисками инновационной деятельности педагога нами понимается возможность появления последствий отрицательного характера в ходе проведения экспериментальной опытной работы, что может повлиять на личность обучающегося.

В работе «Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения» названы основные виды и причины рисков профессиональной деятельности педагога, также определены условия, обеспечивающие их минимизацию при оказании педагогическим работникам сопровождения психологического и методического характера [8; 9].

В инновационной деятельности избежать профессиональных рисков практически невозможно. Но выявить типичные ситуации их появления и обозначить меры по их предупреждению является допустимым действием педагога-новатора.

В этой связи должна быть организована, проведена и адаптирована работа по формированию компетенций. связанных с рискологической деятельностью педагога [9]. В исследованиях, раскрывающих сущностные характеристики рискологической компетентности, представлены модели ее формирования, в формате которой возможны действия по предотвращению последствий инновационной деятельности педагогов, находящихся в зоне риска, а также имеется возможность прогнозировать действия, обеспечивающие минимальное количество рисков при внедрении инноваций [10].

Структурными компонентами рискологической компетентности педагога дополнительного образования являются познавательные, поведенческие действия, каждое из которых должно получать оценку по определенной критериальной шкале мотивационного, когнитивного, деятельностного, инновационного характера.

У современного педагога дополнительного образования в процессе актуализации компетенций возникают профессиональные дефициты, которые могут быть устранены системно, с учетом всех компонентов матрицы профессиональной готовности педагогов к осуществлению той или иной трудовой функции. Три основных компонента готовности – ценностный, знаниевый и технологический, их содержание наполняется с опорой на компетенции, предъявляемые профессиональным стандартом и выявленные индивидуальные дефициты. Для разных педагогов эффективными являются разные модели сопровождения, разные стили и форматы обучения. Они могут быть определены только с учетом особенностей педагогической практики конкретного образовательного учреждения, где и применяются в качестве инструмента для формирования индивидуальных маршрутов профессионального развития. Стимулирует и мотивирует педагогов методическая поддержка участия в инновационной деятельности, учет новых профессиональных достижений при прохождении процедуры аттестации, оценки критериев эффективности деятельности в рамках эффективного контракта и другие моральные и материальные поощрения. Можно отметить, что ключевую роль в успешности педагогов играет не столько конкретное обучение или наставничество, сколько статус определённого педагога в социальном капитале учреждения, его социальные внутренние и внешние связи. Чем они плотнее и выше, тем успешнее, конкурентоспособнее педагог в своей профессиональной деятельности. В ряде факторов успешности педагога – активность и результативность участия в конкурсном движении.

Библиографический список

1. *Паспорт национального проекта «Образование»*. Утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16. Available at: http://government.ru/info/35566/
2. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в психотерапии. *Вопросы психологии*. 2001; № 2: 48 – 58.
3. Малыгина С.А. *Теоретическое обоснование понятия «актуализация» как педагогической категории*. Национальный исследовательский Томский государственный университет. Available at: https://www.izron.ru/articles/voprosy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-svezhiy-vzglyad-i-novye-resheniya-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/teoreticheskoe-obosnovanie-ponyatiya-aktualizatsiya-kak-pedagogicheskoy-kategorii/
4. Черкалина Е.В. О характере субъективного отношения педагогов и администрации в период инновационной деятельности. *Аспирант и соискатель*. 2006; № 1: 179 – 184.
5. Григорьева С.Г. *Инновационная культура учителя начальных классов: подготовка в вузе и профессиональная деятельность*: монография. Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
6. *Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018 № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Available at: https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html
7. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатьева Н.К., Киргизова Е.В., Бахор Т.А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 4. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=20413.
8. Сабинина Н.Н. *Образование взрослых в учреждении дополнительного образования детей*. Магистерская диссертация. Санкт-Петербург: НИУ «Высшая школа экономики», 2016.
9. Сабинина Н.Н. *Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
10. Асхадуллина Н.Н. *Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2019.

References

1. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*. Utverzhden Prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16. Available at: http://government.ru/info/35566/
2. Rodzhers K. Chelovekocentrirovannyj podhod v psihoterapii. *Voprosy psihologii*. 2001; № 2: 48 – 58.
3. Malygina S.A. *Teoreticheskoe obosnovanie ponyatiya «aktualizaciya» kak pedagogicheskoj kategorii.* Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. Available at: https://www.izron.ru/articles/voprosy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-svezhiy-vzglyad-i-novye-resheniya-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/teoreticheskoe-obosnovanie-ponyatiya-aktualizatsiya-kak-pedagogicheskoy-kategorii/
4. Cherkalina E.V. O haraktere sub`ektivnogo otnosheniya pedagogov i administracii v period innovacionnoj deyatel'nosti. *Aspirant i soiskatel'*. 2006; № 1: 179 – 184.
5. Grigor'eva S.G. *Innovacionnaya kul'tura uchitelya nachal'nyh klassov: podgotovka v vuze i professional'naya deyatel'nost'*: monografiya. Moskva: MGGU im. M.A. Sholohova, 2011.
6. *Professional'nyj standart pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh.* Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 05.05.2018 № 298n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh». Available at: https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html
7. Zaharova T.V., Basalaeva N.V., Kazakova T.V., Ignat'eva N.K., Kirgizova E.V., Bahor T.A. Kommunikativnaya kompetentnost': ponyatie, harakteristiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=20413.
8. Sabinina N.N. *Obrazovanie vzroslyh v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej.* Magisterskaya dissertaciya. Sankt-Peterburg: NIU «Vysshaya shkola `ekonomiki», 2016.
9. Sabinina N.N. *Profilaktika professional'nyh riskov pedagoga v usloviyah innovacionnoj deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
10. Ashadullina N.N. *Formirovanie riskologicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya v processe podgotovki k innovacionnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2019.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 32:316.752 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-264-267

***Strabykin A.G.**, teacher, Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvvku@mil.ru*

IDENTIFICATION OF PROBLEMS AND CONTRADICTIONS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS IN THEIR PRACTICE (DIAGNOSTIC STUDY). The article presents results of a diagnostic study of the current practice of developing professional responsibility in the course of socio-pedagogical diagnostics of junior courses of military universities undergoing military service and training at the Novosibirsk Higher Military Command School. These studies allow to get an idea of the professional responsibility of a cadet of a military university in modern conditions, which place increased demands on the personality of the future officer. The attention is drawn to the understanding and awareness of the cadets of the military university of their professional responsibility about the need for its development where, when and at what stages of formation as future officers. The results presented in this publication will make the officers of the divisions think about the development of professional responsibility among cadets and about its development, using the potential of independent work.

Key words: **professional responsibility, independent work, regulations, military discipline, service characteristics, educational process, responsible attitude, unit commander.**

***А.Г. Страбыкин**, преп., ФГКВОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск, E-mail: nvvku@mil.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРОТИВОРЕЧИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРАКТИКЕ (ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

В статье приводятся результаты диагностического исследования сложившейся практики развития профессиональной ответственности в ходе социально-педагогической диагностики младших курсов военных вузов, проходящих военную службу и обучение в Новосибирском высшем военном командном училище. Подобные исследования позволяют получить представления о профессиональной ответственности курсанта военного вуза в современных условиях, предъявляющих возросшие требования к личности будущего офицера. Раскрывается, где, когда и на каких этапах становления приходит осознание курсантами военного вуза как будущих офицеров профессиональной ответственности и необходимости ее развития. Представленные в данной публикации результаты заставят задуматься офицеров подразделений о необходимости развития у курсантов профессиональной ответственности с использованием потенциала самостоятельной работы.

Ключевые слова: **профессиональная ответственность, самостоятельная работа, уставы, воинская дисциплина, служебная характеристика, образовательный процесс, ответственное отношение, командир подразделения.**

Стоит отметить, что в современной системе военного образования развитие профессиональной ответственности курсантов не является официально признанной задачей образовательного процесса. Такое качество, как ответственность, мы не нашли в структуре профессиональных компетенций стандарта, оно также отсутствует в квалификационных требованиях и приказах по организации воспитательной работы военного вуза. Вместе с тем в качестве цели воспитания будущих офицеров обозначены многие личностные качества, определяемые уровнем развития профессиональной ответственности, например, дисциплинированность курсанта.

Сама проблема развития профессиональной ответственности будущих офицеров для Новосибирского высшего военного командного училища (далее НВВКУ) не нова, она поставлена еще в советское время, когда вуз готовил офицеров-политработников, а затем специалистов по работе с личным составом. В последние десятилетия проблема поднимается достаточно часто, как правило, в связи с необходимостью укреплять воинскую дисциплину и правопорядок. В такой постановке вопросы развития профессиональной ответственности военнослужащих стали традиционными с 2014 года для ежегодных научно-практических форумов НВВКУ «Гуманитарные проблемы военного дела». Кроме конференции, они с определенной периодичностью обсуждаются на методологических семинарах, заседаниях ученого совета НВВКУ и служебных совещаниях. Однако единого понимания и общего положительного отношения к задаче специально развивать профессиональную ответственность будущих офицеров на момент диагностического исследования еще не было.

Во-первых, у командиров и преподавателей, непосредственно организующих обучение и воспитание курсантов, нет достаточных и адекватных представлений о сущности и структуре профессиональной ответственности. Собеседование выполнялось в процессе методических сборов с преподавателями НВВКУ (офицеры, офицеры запаса и гражданский персонал кафедр, всего 29 человек) показали, что почти все они разделяют наше мнение о том, что ответственность – это устойчивое качество личности, которое проявляется во всех сферах ее жизнедеятельности, в том числе учебной и профессиональной. Однако в личных отношениях к профессиональной ответственности как к цели образовательного процесса мнения респондентов разошлись (рис. 1).



Рис. 1. Оценка ответственности как цели образовательного процесса

В основном среди наших собеседников преобладали скептики, которые либо уверены, что ответственность сформирована уже в детстве, а обучение и воспитание в военном вузе почти не способны повлиять на ее развитие (9 человек), либо утверждали, что полноценная ответственность сформируется только после выпуска, уже при выполнении обязанностей офицерской службы (6 человек.). Были даже такие, кто утверждал, что это врожденное качество личности. В дальнейшем скептическое отношение к воспитательным возможностям военного вуза станет негативным фактором, который придется преодолевать. Вряд ли правы и те, кто решил для себя, что вуз не опирается на предыдущий процесс воспитания и способен полностью, как говорится, «с нуля» сформировать необходимое качество личности. Взвешенную позицию, с которой мы солидарны, – убежденность в том, что военный вуз опирается на результаты до вузовского воспитания курсанта и на его основе способен развивать профессиональную ответственность, сложившуюся ранее, имели немногие из наших собеседников (только 3 человека).

Во-вторых, недостаточными являются знания о структуре и содержании профессиональной ответственности офицера, а без них никакие целенаправленные и организованные процессы развития невозможны. В особенности слабость знаний и представлений проявилась в работе с категорией «командир курсантского подразделения», из которой в диагностическом исследовании в 2013 года приняли участие 16 офицеров. Более или менее адекватными представлениями о структуре и содержании личности вообще и профессиональной ответственности как личностном качестве в частности обладали только четыре из наших респондентов. В дальнейшем данная проблема устранялась в системе профессионально-должностной подготовки.

В-третьих, ни командиры курсантских подразделений, ни специалисты группы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса не готовы в полной мере вести мониторинг процесса развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза, поскольку почти не имеют представлений об объективных проявлениях профессиональной ответственности еще в процессе учебы и не обладают валидным диагностическим инструментарием. Данная проблема также будет решена позже в процессе формирующего эксперимента.

Исследования образовательного процесса военного вуза позволили установить, что в нем слабо проявляются противоречия, которые мы с позиций диалектического подхода назвали движущими силами развития профессиональной ответственно-

сти. Несмотря на то что они раскрыты и определены как закономерности развития еще в советский период теоретической разработки проблемы, а сегодня постоянно уточняются, в том числе и нами, диалектические противоречия развития профессиональной ответственности в диагностируемом вопросе не нашли своего отражения в практических педагогических инструментах.

На младших курсах военного вуза (1, 2 курс), которые мы определили в качестве целевой аудитории, происходит затяжное «врастание» в нормы и регламенты учебной и военно-профессиональной деятельности. Свою учебу и жизнь курсант планирует в категориях выживания, а не развития, что неизбежно сказывается на мотивации профессионального роста. Данный вывод мы получили, работая в мае 2014 года с курсантами второго курса (всего 72 человека). Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи [1], в частности, показала наличие большой группы курсантов (27 человек), у которых преобладает боязнь неудачи (рис. 2).

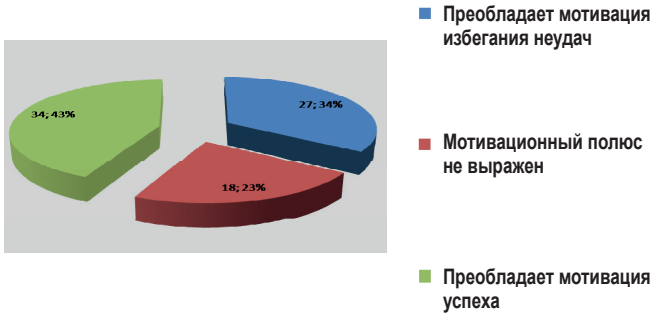


Рис. 2. Результаты диагностики мотивации успеха и боязни неудачи

Аналогичные результаты представлены в диагностических исследованиях мотивации учебной и военно-профессиональной деятельности курсантов младших курсов, выполненных О.Б. Бобковым, М.С. Вороновым [2], С. Ю. Добряком [3] и других. При такой мотивации становится вполне понятной ситуация, когда противоречие между тем уровнем военно-профессиональной деятельности, которым владеет курсант, и тем уровнем, которым он стремится овладеть, еще не воспринимается им критически и не побуждает к активному действию. В конце первого курса обучения, как отмечают командиры курсантских подразделений, образуется обширная группа курсантов, стремящихся к равновесным военным взаимоотношениям и избегающих повышенной ответственности. Ключевой потребностью этой группы становится стабильность в быстро меняющейся обстановке. Ее появление, по отзывам командиров подразделений, характеризуется следующими фактами:

– снижением числа курсантов, желающих занимать сержантские должности к окончанию первого курса почти в два раза. Основная причина – стремление нести ответственность только за себя. В это время нередкими являются случаи добровольного отказа от должности, а к окончанию второго курса обучения, судя по приказам по личному составу, сержантский состав подразделений меняется в среднем на 60 – 70%;

– желанием избежать назначения старшим группы, наряда, команды и других поручений, устанавливающих появление дополнительных прав и ответственности;

– низкой мотивацией добровольного выбора профессиональных задач повышенной сложности. Можно утверждать, что курсанты этой «группы стабильности», которая по нашим приблизительным оценкам составляет 50 – 60% всего личного состава, не переживают противоречие между тем уровнем профессиональной деятельности, который они освоили, и тем, который, скорее всего, будет характеризоваться повышенной ответственностью. По нашим наблюдениям, а также по мнению большинства командиров, принимавших участие в диагностическом исследовании, ситуация «выправляется» на старших, особенно на выпускном курсах обучения, однако к этому моменту уже «утрачен» большой отрезок времени, необходимый для развития личности.

Скорее всего, в сложившейся ситуации также не активно диалектическое противоречие между стремлением брать ответственность на себя и возможностью проявить ответственное отношение, которое, как мы считаем, является решающим для развития опытно-поведенческого компонента, поскольку исследуемая практика «бедна» на реальные возможности курсанта младшего курса «взять на себя» более ответственные роли.

Для курсантов младших курсов характерна достаточно высокая мотивация учебной деятельности, в особенности по дисциплинам профессионального блока, опирающимся на повышенный познавательный интерес к своему предмету. Такой вывод был сделан в диссертационных исследованиях К.В. Аксенова [4], А.Н. Бельского [5], Д.Ю. Блохина [6], Р.Е. Булата [7], И.В. Овсянникова [8], В.А. Романова [9] и других. Преподаватели НВВКУ, принимавшие участие в диагностическом исследовании, постоянно фиксировали интерес курсантов к знаниям, умениям, навыкам и опыту, который относится к следующему уровню профессиональной подготовки – уровню командира взвода и даже роты. К сожалению, в диагностируемой практике эта очень благоприятная предпосылка развития профессиональной ответственности не приводит к обострению противоречия между реальным уровнем профессиональных знаний, которым уже обладает курсант, и уровнем, необходимым для принятия ответственных решений. В плане развития профессиональной ответственности опережающее получение профессиональных знаний и представлений, как показывает исследование, является отрывочным и бессистемным. Так, например, к окончанию второго курса обучения курсанты не обладают знаниями и навыками расчета и прогнозирования последствий принимаемого решения, а также опытом рефлексии собственных профессиональных действий. Эти компетенции были проверены в контрольных работах в марте – апреле 2014 года по трем учебным дисциплинам профессионального блока: «Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации», «Общая тактика», «Тактика мотострелковых подразделений» (рис. 3).

Контрольная работа «встраивалась» в текущий контроль изучаемой дисциплины, использовала оценочные средства, но вносила в них дополнительные задания, связанные с прогнозированием и расчетом последствий командирского решения. Эти задания оценивались отдельно и учитывались исключительно в диагностическом исследовании.

Оценка «отлично» ставилась в том случае, когда курсант способен оценить и рассчитать последствия своего и альтернативных решений, а также обосновать свой выбор. По разным дисциплинам такой квалификацией обладают 3 – 11 респондентов. Оценка «хорошо» означала расчет нескольких вариантов решения и интуитивный выбор правильного. По каждой из дисциплин контроля ее заслужили 25 – 28 человек. Оценка «удовлетворительно» означала, что курсант только предполагает, какие последствия будут у того или иного решения, или «видит» только один вариант. Таких курсантов более всего – от 26 до 42 человек.

Отрицательным результатом мы считаем наличие неудовлетворительных оценок:

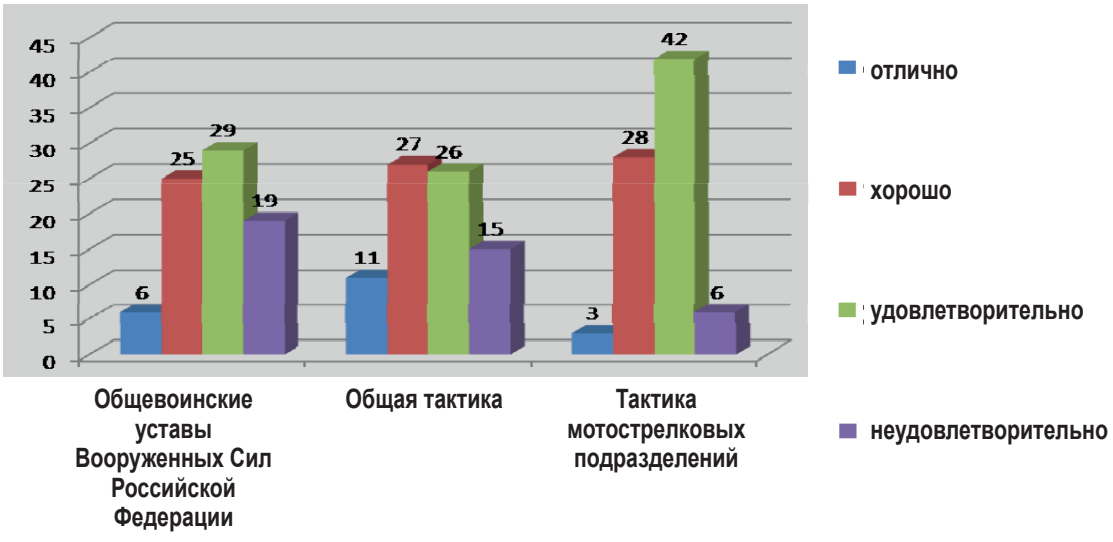


Рис. 3. Оценка контрольных работ курсантов

– 19 человек (26,38%) «Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации»;

– 15 человек (20,83%) – «Общая тактика»;

– шесть человек (8,3%) – «Тактика мотострелковых подразделений».

В большинстве своем курсанты младших курсов еще не отождествляют себя с офицерским корпусом Российской Федерации и ощущают эту ситуацию как вполне удовлетворительную. В июне 2014 года нами проведен блиц-опрос курсантов НВВКУ, принимавших участие в диагностическом исследовании. Респондентам предлагалось ответить на три вопроса:

– причисляют ли они себя к офицерскому корпусу Российской Федерации? Утвердительно на этот вопрос не ответил никто;

– предъявляют ли они к себе требования, которые предъявляются к офицеру? Респондентов, которые уже стремятся воспитывать в себе офицерские качества, в том числе и профессиональную ответственность, оказалось немного, утвердительный ответ дали 12 человек (16,6%);

– к какому моменту они будут считать себя представителями офицерского корпуса?

Как это видно из данных в диаграмме, большая часть собирается идентифицироваться с офицерским корпусом, а, следовательно, относить к себе требования, обычно предъявляемые к офицеру, лишь после окончания военного вуза (рис. 4).

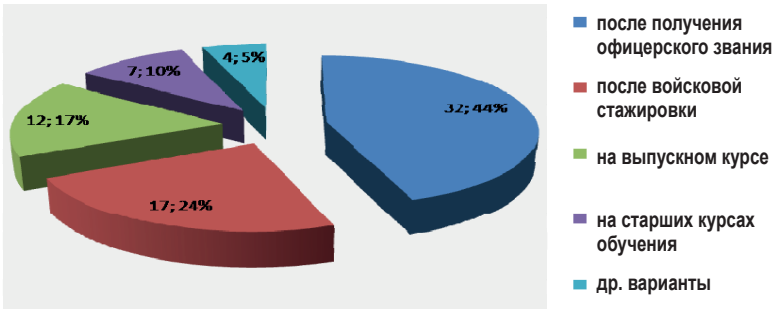


Рис. 4. Мнения курсантов о том, в какой момент времени они будут причислять себя к офицерскому корпусу

Естественно, что при таком состоянии и отдаленных перспективах идентификации не действует диалектическое противоречие между достигнутой и желаемой степенью идентификации с офицерским корпусом Российской Федерации.

В целом исследования образовательного процесса НВВКУ позволяют сделать вывод о том, что проблему нашего изыскания образует еще одно противоречие, характерное для диагностируемой практики, – между уровнем теоретической разработки проблемы развития профессиональной ответственности, диалектическими противоречиями, движущими данным процессом, и их остротой в образовательном процессе курсантов младших курсов военного вуза.

Проблемы развития профессиональной ответственности курсантов часто проявляются уже в самом начале их обучения в военном вузе. Один из моментов их концентрированного проявления – изменение статуса военнослужащего при переходе со второго на третий курс обучения, которое влечет смену организации военной службы и жизнедеятельности курсантов.

В сентябре 2014 года автором был проведен круглый стол, посвященный теориям и практике развития профессиональной ответственности, в котором принимали участие шесть командиров курсантских подразделений старших курсов. Характеризуя момент перехода со второго на третий курс как достаточно сложный, участники круглого стола высказали следующие мнения:

– слабо развитая ответственность курсанта во многом препятствует самостоятельности, необходимой для военнослужащего, проходящего военную службу по контракту. Эти факторы, по мнению респондентов, взаимосвязаны, т.е. актуальные проблемы профессиональной ответственности предопределены тем, что на младших курсах курсант имел мало самостоятельности;

– в момент перехода со второго на третий курс обучения весьма заметны трудности замены контроля в системе управления на самоконтроль. Эффективность самоконтроля определяется наличием развитой ответственности;

– недостаточная ответственность в новых, гораздо более свободных условиях жизнедеятельности создает предпосылки нарушения воинской дисциплины.

Работая с преподавателями военного вуза, мы уяснили, что для них важной является задача усиления самостоятельности в учебной деятельности, внедрения в образовательный процесс форм и методов обучения и воспитания, основанных на самостоятельной и ответственной работе курсанта. Критическим моментом здесь также является переход на старшие курсы обучения, где преобладают дисциплины профессионального блока. Суммируя, можно сказать, что этап обучения курсантов на младших курсах в общем процессе развития профессиональной ответственности нельзя назвать эффективным. Можно также предположить, что для развития недостаточно используются имеющиеся в образовательном процессе возможности и, прежде всего, возможности самостоятельной работы.

Материал для суждения о сложившейся практике целенаправленного развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза получен в исследовании самостоятельной работы курсантов младших курсов: вопросов ее организации, методического обеспечения и управления.

Мониторинг самостоятельной работы курсантов младших курсов, в котором принимали участие преподаватель кафедры тактики как дежурный по училищу или же как представитель группы контроля в 2013 – 2014 годах, позволяет сделать следующие обобщения.

Обобщение 1. Контроль организации самостоятельной работы курсантов с точки зрения развития их профессиональной ответственности является избыточным. Уже на уровне организации самостоятельной работы установлено 6 различных форм контроля, а в системе контроля ежедневно каждое подразделение проверяет не менее трех начальников. Организация самостоятельной работы в плане постановки задач и конкретизации заданий, рекомендаций учебной литературы и даже текущей деятельности курсанта по выполнению задания в точности копируют работу на занятиях. Нормальной практикой является жесткая регламентация, детальная и технологичная постановка задачи, алгоритмизация ее решения, а затем консультирование при ее выполнении.

Обобщение 2. Исследование мотивации самостоятельной работы с использованием методики изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [1] в том ее варианте, который направлен на выборку в целом, показал, что ведущим мотивом является оценка за выполнение заданий и ее последствия. Изучение мотивации проводилось не в отношении учебной деятельности в целом, а только в отношении самостоятельной работы. В исследовании принимали участие 72 курсанта младших курсов. Каждый курсант в группе делал 5 выборов из предложенного нами списка. По общей сумме выборов мотивы ранжированы (табл. 1).

Ориентация на оценку заметна в первых пяти рангах. Учитывая, что такая ориентация относится к внешней мотивации, можно предположить, что она малоэффективна в развитии профессиональной ответственности курсантов.

Обобщение 3. Самостоятельная работа курсантов младших курсов, в особенности по дисциплинам профессионального блока, «обеднена» организационными формами, а формы и методы организации самостоятельной работы, развивающие профессиональную ответственность, – вообще большая редкость.

Таблица 1

Результаты исследования учебной мотивации курсантов с использованием методики А.А. Реана, В.А. Якунина

Ранг	*Название мотива*	*Кол-во выборов*	*Частота упоминаний*
1	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	65	0,902778
2	Выполнять педагогические требования	49	0,680556
3	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	41	0,569444
4	Не отставать от сокурсников	36	0,5
5	Не запускать предметы учебного цикла	30	0,416667
6	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	25	0,347222
7	Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично	24	0,333333
8	Стать высококвалифицированным специалистом	19	0,263889
9	Добиться одобрения родителей и окружающих	18	0,25
10	Достичь уважения преподавателей	17	0,236111
11	Получить диплом	14	0,194444
12	Приобрести глубокие и прочные знания	9	0,125
13	Быть примером сокурсникам	6	0,083333
14	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	3	0,041667
15	Постоянно получать повышенную стипендию	2	0,027778
16	Получить интеллектуальное удовлетворение	2	0,027778

Так, мы ни разу не встретили таких форм организации самостоятельной работы, которые были бы сопоставимы:

– с моделируемыми профессиональными ситуациями, хотя на учебных занятиях эта форма применяется довольно часто;

– с дополнениями в учебно-профессиональные задачи, которые бы специально были ориентированы на то, чтобы создавать опыт ответственного отношения;

– с работой по управлению индивидуальными образовательными траекториями. Эта деятельность начинается много позже – уже на старших курсах, а чаще – на выпускном. Нечасто встречаются такие формы, как ответственные поручения или рефлексия профессиональной деятельности. Вместе с тем самостоятельная работа курсантов в исследуемой практике – весьма объемный и напряженный процесс. Исследуя ее, мы сделали вывод, что применение экспериментальных форм потребует специальных пилотных экспериментов, позволяющих исключить риски снижения общей эффективности самостоятельной работы.

Следует отметить, что в образовательном процессе вообще достаточно часто применяются такие формы, как ответственные поручения, постановка и решение воспитательных целей, но их использование непосредственно в процессе самостоятельная работы носит единичный характер.

Обобщение 4. Как автор-диссертант, так и другие преподаватели НВВКУ, твердо уверены, что воспитательный потенциал самостоятельной работы очень высок, но в целенаправленном развитии профессиональной ответственности он используется далеко не полностью (рис. 5).

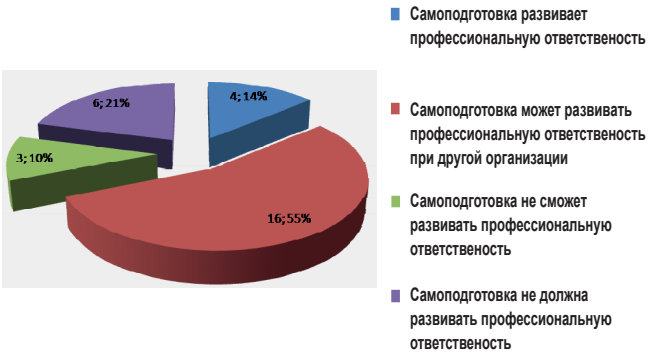


Рис. 5. Оценка преподавателями возможностей самостоятельной работы

Мнение преподавателей (29 человек) мы изучали уже в конце диагностического исследования, после многократных обсуждений проблемы. За вычетом тех респондентов, которые считают, что самостоятельную работу нельзя загружать решением воспитательных задач (6 человек), а также скептиков (3 человека), мы получили большинство респондентов (16 человек), считающих, что при целесообразной организации самостоятельной работы она сможет довольно эффективно развивать профессиональную ответственность курсантов младших курсов военного вуза.

Сделанные обобщения позволяют сформулировать вывод о том, что в исследуемой практике существует еще одно противоречие – между воспитательными возможностями самостоятельной работы и их использованием для целенаправленного развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов.

Таким образом, в ходе диагностического исследования доказано, что на современном этапе военного строительства профессиональная ответственность военнослужащего, и прежде всего офицера, воспринимается как ключевое профессионально важное качество личности, обеспечивающее реализацию принятых подходов к укреплению дисциплины, порядка и организации военной службы.

На фоне постоянно усиливающегося внимания к профессиональной ответственности со стороны руководства Вооруженных Сил Российской Федерации остро проявляется противоречие между ее ролью в системе личностных качеств офицера и процессами ее развития в профессиональном военном образовании. В реальной практике это противоречие создает серьезные трудности в профессиональном становлении молодых офицеров – выпускников военных вузов.

Недостаточное развитие профессиональной ответственности будущих офицеров в профессиональном военном образовании – научная, организационно-педагогическая проблема. В свете диалектических теорий она проявляется в слабости противоречий, движущих развитием профессиональной ответственности курсантов военного вуза, что идет вразрез с ведущими теориями профессиональной ответственности военнослужащих. Данное противоречие в особенности проявляется на этапе обучения курсантов на младших, первом и втором курсах.

Причина слабости диалектических противоречий преимущественно заключается в том, что организация образовательного процесса в неполной мере ориентирована на раскрытые в современной науке психологические закономерности формирования и развития ответственности личности.

В целенаправленном развитии профессиональной ответственности курсантов военного вуза слабо используется потенциал самостоятельной работы. Его полноценное использование требует изменений как минимум в содержании, организации, обеспечении и мотивации этого вида учебной деятельности.

Библиографический список

1. Якунин В.А. *Психология учебной деятельности студентов*. Москва: Логос, 1994.
2. Воронов М.С. *Психолого-педагогические условия адаптации курсантов первого курса к учебной деятельности в военном вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Саратов, 2003.
3. Добряк С.Ю. *Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
4. Аксенов К.В. *Организация военно-профессиональной подготовки общевойсковых офицеров в вузе командного профиля*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
5. Бельский А.Н. *Повышение эффективности военно-профессиональной подготовки курсантов вузов. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук*. Москва, 2010.
6. Блохин Д.Ю. *Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза – будущих офицеров РВСН*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Шуя, 2012.
7. Булат Р.Е. *Управление качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
8. Овсянников И.В. *Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
9. Романов В.А. *Профессиональная подготовка военных кадров в системе гражданских вузов*. Диссертация … доктора педагогических наук. Тула, 2002.

References

1. Yakunin V.A. *Psihologiya uchebnoj deyatel'nosti studentov*. Moskva: Logos, 1994.
2. Voronov M.S. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya adaptacii kursantov pervogo kursa k uchebnoj deyatel'nosti v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2003.
3. Dobryak S.Yu. *Dinamika psihologicheskoj adaptacii kursantov na pervom i vtorom godu obucheniya v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Aksenov K.V. *Organizaciya voenno-professional'noj podgotovki obschevojskovyh oficerov v vuze komandnogo profilya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
5. Bel'skij A.N. *Povyshenie `effektivnosti voenno-professional'noj podgotovki kursantov vuzov. Avtoreferat dissertacii kandidata pedagogicheskih nauk*. Moskva, 2010.
6. Blohin D.Yu. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov voennogo vuza – buduschih oficerov RVSN*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2012.
7. Bulat R.E. *Upravlenie kachestvom professional'noj podgotovki v voenno-tehnicheskih vuzah*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
8. Ovsyannikov I.V. *Formirovanie professional'nyh kompetencij u kursantov voennyh komandnyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
9. Romanov V.A. *Professional'naya podgotovka voennyh kadrov v sisteme grazhdanskih vuzov*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Tula, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-267-270

***Abdulaev M.A.**, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mail@daggum.ru*

CONSTRUCTIVE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article considers the main features of constructive interaction between the educational process participants in the secondary vocational education system at the present stage of its development in the Russian Federation. The relevance of the study is due to the scientific and technological progress current state, in which the development of high-tech industries re-

quires them to provide practice-oriented specialists with professional qualifications and multifunctional skills. In such conditions, the problems of secondary vocational education as an educational level that can ensure the economic growth of Russia become significantly important. The article studies various types of interaction: pedagogical, mutual, subject, self-relations, their specificity is investigated. The analysis of these aspects of the Russian secondary vocational education system functioning helps to work out the ways applicable at the present stage of its development, achieving a more constructive relationship between the educational process participants.

Key words: **secondary vocational education, constructive interaction, relationships between participants of educational process, improvement of system of secondary vocational education in Russia, student, teacher.**

***М.А. Абдулаев**, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: mail@daggum.ru*

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СПО

В статье рассматриваются особенности конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса в системе среднего профессионального образования на современном этапе её развития в РФ. Актуальность исследования обусловлена текущим состоянием научно-технического прогресса, при котором развитие наукоемких и высокотехнологических производств требует их обеспечения практико-ориентированными специалистами, обладающими профессиональной квалификацией и многофункциональными умениями. В подобных условиях существенно возрастает значимость проблем среднего профессионального образования как образовательного уровня, способного обеспечить экономический рост нашей страны. В статье изучаются различные виды взаимодействия: педагогические, взаимные, предметные, самоотношения, исследована их специфика. На основе анализа этих аспектов функционирования системы российского СПО предлагаются применимые на настоящем этапе её развития способы их улучшения, достижения большей степени конструктивности взаимоотношений между участниками учебного процесса.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, конструктивное взаимодействие, взаимоотношения между участниками образовательного процесса, совершенствование системы отечественного СПО, студент, преподаватель.**

На протяжении трёх последних десятилетий процесс поступательного развития наукоемких и высокотехнологических производств требует обеспечения экономики РФ практико-ориентированными специалистами, обладающими профессиональной квалификацией и многофункциональными умениями. В этих условиях именно среднее профессиональное образование является тем уровнем, который способен обеспечить подъем национальной экономики России [1 – 14]. Подобный рост востребованности сотрудников со средним профессиональным образованием является общемировой тенденцией. Например, высокую оценку перспективам развития данного уровня образования дают американские специалисты, заявляющие, что уже к концу 2020-х гг. больше половины рабочих мест «будут требовать такого образования, которое обычно дается в колледжах» [5, с. 59]. Подобным повышением требований к среднему профессиональному образованию в определённой степени определяется необходимость согласованного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства России. Основой такого взаимодействия стала разработанная в 2020 г. Минпросвещения РФ Стратегия развития среднего профессионального образования до 2030 года [14].

При этом качественное обучение в условиях современного российского СПО во многом зависит от характера взаимодействия между преподавателями и студентами [3; 6; 7]. В учебном процессе организаций СПО, как и других образовательных учреждений, от педагогических отношений, которые складываются между преподавателями и студентами, зависит формирование личностных образований обучающихся: активности, самостоятельности, познавательных интересов [1, с. 34]. Такого рода взаимодействия являются фактором, оказывающим существенное влияние на овладение студентами необходимыми знаниями, умениями и навыками. Прослеживается их действие также в сфере мотивации преподавателя [8, с. 107].

В зависимости от категорий участников в педагогической науке различают следующие виды взаимодействия:

- педагогические (отношения преподавателей и студентов);
- взаимные (отношения с взрослыми и сверстниками);
- предметные (отношения студентов с предметами материальной культуры);
- самоотношения (отношения к самому себе) [11, с. 59].

По степени конструктивности Е.В. Коротаевой был также выделен ряд видов взаимодействия в образовательной среде (табл. 1).

Таблица 1

Классификация отношений между участниками образовательного процесса по степени их конструктивности (по Е.В. Коротаевой)

Вид отношений	Краткая характеристика
Деструктивный	Искажает форму и содержание образования, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы, что приводит к необратимым последствиям в образовательной, сфере
Рестриктивный	Осуществляется посредством строгого контроля за развитием отдельных качеств без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности
Реструктивный	Обеспечивает решение тактических, ближайших задач в педагогическом процессе, необходимых для сохранения целостности личности на определенном уровне достижений, однако не учитывает перспективу и стратегию развития
Конструктивный	Обеспечивает целостность, субстанциальную связь, необходимую для полноценного жизнеобеспечения личности и создает условия для дальнейшего ее развития [8, с. 44]

В процессе организации конструктивного взаимодействия актуализируются рефлексивные навыки, как преподавателей, так и студентов. Рассматривая взаимодействие между этими категориями участников образовательного процесса в системе СПО, ряд авторов [1; 2; 7; 9] отмечают некоторые характерные черты конструктивного взаимодействия (рис. 1).

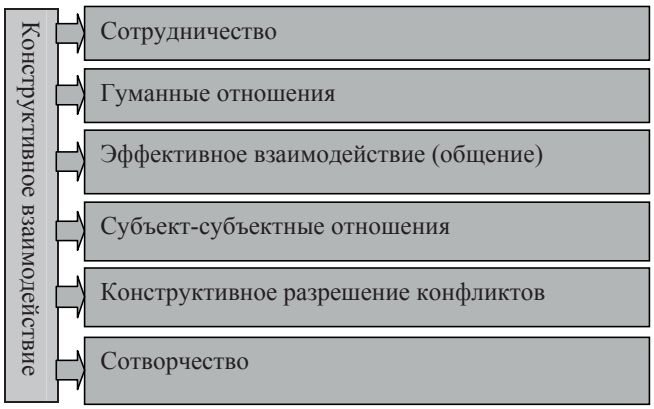


Рис 1. Характерные черты конструктивного взаимодействия

В отечественной литературе конструктивное взаимодействие в условиях образовательной среды учреждений профессионального обучения рассматривалось многими учеными (табл. 2)

Таблица 2

Взгляды отечественных учёных на конструктивное взаимодействие в образовательной среде

Исследователь	Характеристика взглядов
А.В. Мудрик	Конструктивное взаимодействие рассматривается как организация совместных действий субъектов, позволяющая им реализовывать общую деятельность, при этом основу для взаимодействия составляет личностный подход, являющийся ценностной ориентацией преподавателя [9]
Э.Ф. Зеер	Конструктивное взаимодействие понимается как способность анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычленяя причины и следствия их реакций и реакций партнера, а равно способность извлекать опыт из подобных ситуаций [4]
И.А. Зимняя	Конструктивное взаимодействие трактуется как преднамеренный контакт между участниками образовательного процесса, его следствием являются взаимные изменения в их поведении [6]

П.И. Пидкалистый	Конструктивное взаимодействие – сущностная характеристика педагогического процесса, направленного на удовлетворение как потребностей социума, так и индивида [10]
О.В. Соловьёва	Конструктивное взаимодействие – соответствие средств и способов взаимодействия субъектов учебного процесса [12]
А.А. Бодалев	Конструктивное взаимодействие рассматривается как взаимообмен установками, эмоциями, опытом, в результате которого участники осознают необходимость моделировать ситуацию, при которой другая сторона не испытывает негативных эмоций [1]
О.В. Князева	Конструктивное взаимодействие интерпретируется как совокупность взаимоотношений, возникающих в процессе обучения, обеспечивающая условия для развития навыков рефлексивного поведения [7]

Далее. Конструктивный вид взаимодействия между участниками образовательного процесса обеспечивается преобладанием субъективных факторов над объективными, так как сотрудничество и сотворчество зависят от развития соответствующих задатков и личностных качеств преподавателей и студентов познавательного процесса как совместной деятельности. В настоящее время конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые и ролевые игры, совместно-распределенная деятельность [10, с. 34 – 35].

В любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализовывала свою субъектную активность в учебной деятельности. При этом сотрудничество в первую очередь предполагает взаимодействие студентов друг с другом. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм взаимодействия, усложняется и его общая схема. По мнению И.А. Зимней, конструктивное взаимодействие преподавателей и обучающихся позволяет рассматривать его как «социально ориентированное взаимодействие» или «сотрудничество», которое одновременно реализует функцию коммуникативную, перцептивную и интерактивную [6, с. 38 – 39]. Е.В. Коротаевой были выделены три функции конструктивного взаимодействия (рис. 2).

При этом данным автором подчеркивается обязательность коммуникативного компонента как способа приёма и передачи сообщения, а также регуляции поведения и наличия отношения, переживания, то есть аффективного компонента [8, с. 104]. При этом в рамках настоящего исследования наиболее значимыми являются коммуникативно-стимулирующая, организационная, конструктивная, информационно-обучающая, контрольно-оценочная функции, позитивно влияющие на взаимодействие между участниками образовательного процесса в рамках системы СПО.



Рис. 2. Функции конструктивного взаимодействия (по Е.В. Коротаевой)

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основу конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов в системе СПО составляют:

- ряд личностных характеристик (открытость, адекватная самооценка, инициативность, эмпатия, свобода и ответственность в общении);
- ряд социальных навыков (умение выражать свои чувства в социально приемлемой форме, слушать и высказывать свое мнение, навыки творческого управления конфликтов, навыки самопомощи в ситуациях эмоционального дискомфорта и т.д.), а также желание применять эти навыки;
- целостный познавательный стиль, поисковая активность, навыки анализа и синтеза, способность к рефлексии, самосознанию и постановке задач собственного развития;
- позитивное отношение человека к окружающему миру, осознание человеческой уникальности и ценности, ее смысла, а также своего места в системе общественных отношений.

При этом взаимодействие становится конструктивным при эффективной организации совместной образовательной деятельности студентов и преподавателей. Со стороны преподавателя для этого необходимо, чтобы он владел навыками конструировать ситуации успеха, умел создавать проблемные ситуации на занятиях, использовать элементы игры и т.д.

Педагогический смысл конструктивного взаимодействия заключается в нахождении оптимального для каждого студента подхода, который способствовал бы совершенствованию собственной личности, проявлению самостоятельности. Тем самым конструктивное взаимодействие направлено, прежде всего, на то, чтобы актуализировать положительный потенциал в каждой учебной ситуации.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1983.
2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
3. Ермишкина Е.Н. *Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь. 2018.
4. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический проект, Фонд «Мир», 2006.
5. Зейналова А.Д., Адилов З.А. Специфика образовательного процесса в колледже в условиях информатизации образования. *Вестник социально-педагогического института*. 2015; № 4 (16): 58 – 62.
6. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2005.
7. Князева О.Н. *Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2011.
8. Коротаева Е.В. *Педагогические взаимодействия и технологии*. Москва: Academia, 2007.
9. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
10. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. *Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы*. Москва: Педагогическое сообщество России, 1999.
11. *Педагогика*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2007.
12. Соловьева О.В. *Обратная связь в межличностном общении*. Москва, 1992.
13. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А., Арипов М.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов учреждений СПО на основе интерактивных форм обучения и воспитания. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 97 – 99.
14. *Стратегия развития среднего профессионального образования до 2030 года*. Available at: http://edu.glavsprav.ru/spb/spo/news/4702/

References

1. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Izbrannye trudy. Moskva: Pedagogika, 1983.
2. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.
3. Ermishkina E.N. *Konstruktivnoe pedagogicheskoe vzaimodejstvie v organizacii sovmestno-raspredelennoj deyatel'nosti prepodavatelya i studentov kolledzh*a. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol'. 2018.
4. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij proekt, Fond «Mir», 2006.
5. Zejnalova A.D., Adilov Z.A. Specifika obrazovatel'nogo processa v kolledzhe v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Vestnik social'no-pedagogicheskogo instituta*. 2015; № 4 (16): 58 – 62.
6. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2005.
7. Knyazeva O.N. *Konstruktivnoe vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2011.
8. Korotaeva E.V. *Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tehnologii*. Moskva: Academia, 2007.
9. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
10. Pidkasistyj P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. *Psihologo-didakticheskij spravochnik prepodavatelya vysshej shkoly*. Moskva: Pedagogicheskoe soobschestvo Rossii, 1999.

11. *Pedagogika*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2007.
12. Solov'eva O.V. *Obratnaya svyaz' v mezhlichnostnom obschenii*. Moskva, 1992.
13. Sorokopud Yu.V., Romanyuk E.V., Loktionova I.A., Aripov M.A. Razvitie kommunikativnyh navykov u studentov uchrezhdenij SPO na osnove interaktivnyh form obucheniya i vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 97 – 99.
14. *Strategiya razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya do 2030 goda*. Available at: http://edu.glavsprav.ru/spb/spo/news/4702/

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-270-272

Asilderova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

RISKS AND PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN A MODERN FAMILY. The article examines topical issues of interethnic relations, which are defined by the author as relations between the subjects of national-ethnic development – nations, nationalities, national groups and their state entities. At the same time, the family not only reflects the social processes taking place in society, but also creates a special spiritual climate that allows to ensure the closest interaction between representatives of different nationalities and nations, to form tolerance and respect for national traditions, customs and rituals, to ennoble family relationships, to humanize the personality children and adult family members. Thus, the author states that in the process of formation of a modern family, various problems appear, the solution of which should be sought in the use of public resources, one of them is the training of social teachers who are capable of solving the problems inherent in a modern family at a professional level.

Key words: **family education, professional training, socialization, gender differentiation.**

М.М. Асильдерова*, д-р пед. наук, доц., декан факультета социальной педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*

РИСКИ И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы межнациональных отношений, которые определяются автором как отношения между субъектами национально-этнического развития – нациями, народностями, национальными группами. При этом семья не только отражает социальные процессы, происходящие в обществе, но и создает особый духовный климат, позволяющий обеспечить наиболее тесное взаимодействие между представителями разных народностей и наций, формировать терпимость и уважение к национальным традициям, обычаям и обрядам, облагораживать семейные взаимоотношения, гуманизировать личность детей и взрослых членов семьи. Таким образом, утверждает автор, в становлении современной семьи проявляются различные проблемы, решение которых следует искать в использовании общественных ресурсов, одним из них является подготовка социальных педагогов, способных на профессиональном уровне разрешать те проблемы, которые присущи современной семье.

Ключевые слова: **семейное воспитание, профессиональная подготовка, социализация, половая дифференциация.**

На современном этапе развития педагогической теории и практики представляется практически очевидным факт значительного влияния родителей на формирование мировоззрения ребёнка [1 – 11]. Пожалуй, наиболее очевидный пример проявления данной тенденции наблюдается у детей, выросших в религиозных семьях, у которых, как правило, сильно выражены религиозные чувства.

Далее в целях раскрытия темы настоящей статьи будет нелишним также упомянуть, что влияние внешней среды на формирование личности ребёнка находится в определённой зависимости от его пола. Половая социализация ребёнка, таким образом, представляет собой достаточно сложный и весьма протяжённый во времени процесс.

Начинается самоопределение половой принадлежности со второго года жизни, закрепляясь к третьему [10, с. 165]. При этом различия детей в поведении, интересах, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах наиболее явно выражаются с 11 – 12 лет. Следовательно, проблемы, имеющие отношение к формированию психологического пола ребёнка, являются для родителей актуальными на протяжении достаточно долгого времени. При этом одним из существенных показателей решения такого рода проблем является формирование у него устойчивых представлений о наиболее значимых качествах, присущих личности мужчины и женщины.

Таблица 1

Представления подростков-участников исследования о положительных сторонах мужчин и женщин

Стороны личности	Мужчины	Женщины
Черты характеры	Уважительное отношение к женщине, доброта к детям, нежность к матери, мужественность, сила воли	Нежность, ласковость, отзывчивость, любовь к детям, трудолюбие
Деловые качества	Бескорыстие, умение зарабатывать, помощь другим людям	Умение содержать дом в красивом порядке, создавать уют, успешная работа, позволяющая не оставлять надолго без внимания и заботы детей
Внешний вид	Строгость, сдержанность манер, немногословие, подтянутость	Элегантность, умение красиво одеваться, красивый макияж [1, с. 82]

Нами было проведено экспериментальное изучение проблемы половой социализации детей в семье [1]. Задачей исследования служило выяснение таких представлений у подростков и юношей. Учащимся (42 девочкам и 40 мальчикам) 6 – 9 классов школы № 9 г. Махачкала было предложено написать сочинение на тему: «Современный мужчина, современная женщина: какими я их представляю». Анализ представленных сочинений позволил выделить ряд личностных качеств и форм поведения мужчин и женщин (табл. 1).

В числе наиболее важных задач семейной социализации фиксируется формирование у юношей и девушек ряда важных качеств (рис. 1)

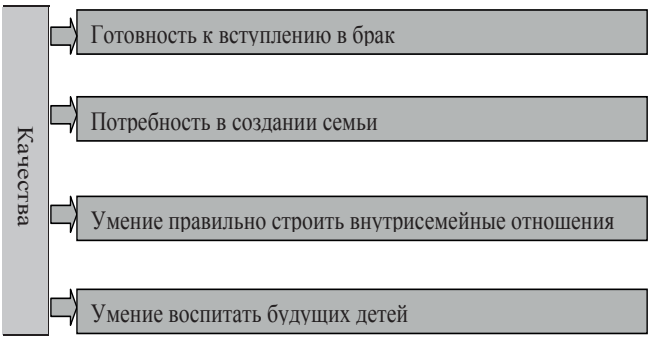


Рис. 1. Качества, которые необходимо выработать в процессе семейной социализации.

Необходимость развития вышеперечисленных качеств обусловливается, прежде всего, особенностями существования современной семьи [5; 8; 10], к наиболее существенным относятся:

- рост количества разводов;
- омоложение брака;
- низкий уровень развития у обоих супругов умений к построению внутрисемейных взаимоотношений [2; 5; 8].

С учётом вышеперечисленных условий нами было проведено исследование, основной целью которого являлось определение уровня готовности молоде-

жи к самостоятельной семейной жизни. Для достижения этой цели были опрошены 122 учащихся. Последних можно разделить на две категории:

- студенты ДГПУ;
- старшеклассники.

Результаты опроса наглядно продемонстрировали недостаточную подготовленность молодёжи к семейной жизни (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса учащейся молодёжи республики Дагестан

Пол опрошенных	Позиция	Доля опрошенных, %
Мужской	Воспитание детей – сугубо женское дело	42
	Согласны жить в семейном коллективе из нескольких поколений	21
Женский	Муж должен помогать в воспитании детей	17
	Нет желания жить в семейном коллективе из нескольких поколений	38

В то же время ряд исследований показывает, что некомпетентность молодых пар в соответствующей сфере зачастую является причиной обострения конфликтов в молодых семьях [2; 4; 5; 8]. У молодых людей, кроме того, фиксируется недостаток и иных компетенций, необходимых для будущей семейной жизни (сумма ответов в % не равна 100%,т.к. некоторые называли несколько компетенций) (табл. 3).

Таблица 3

Недостаток у молодёжи республики других компетенций, необходимых для семейной жизни

Позиция	Доля опрошенных, %
Не имеют представления о планировании семьи и семейного бюджета	18,2
Не обладают необходимыми навыками ведения хозяйства	69
Не умеют бесконфликтно строить взаимоотношения в паре	44,1

При этом в поселениях городского типа межполовые различия представляются выраженными слабее, чем в сельских. Возможное объяснение этого заключается в факте происходящих в городской среде изменений в сторону смягчения традиционных атрибутов женского и мужского поведения. В городах идет более широкое освоение детьми действительности, чем в сельской местности. В связи с вышеизложенным одной из наиболее актуальных задач, в настоящее время стоящих перед агентами социализации детей и подростков, проживающих в поселениях городского типа, является содействие укреплению их духовных сил, а равно развитию общественной направленности личности.

Конечно, немалая роль в процессе социализации личности принадлежит также обществу сверстников [7; 10; 11], однако следует помнить, что первые навыки жизненного определения, осознание своей социальной роли в обществе человек получает именно в семье [2, с. 16]. В рамках данного социального института происходит процесс его первичной социализации. Небезынтересен при этом вариант протекания данного процесса в национально-мешанных семьях. В них происходит взаимовлияние разных культур, присущих членам. Далее именно в ходе воспитания ребенка в семье у него вырабатываются бытовые и трудовые навыки. Точно так же в семье детьми усваиваются и народные традиции, обряды и обычаи. Семья, таким образом, является одной из важнейших сфер личного становления и личностного выражения человека. При этом функционирование института семьи и существующие на сегодняшний день проблемы его дальнейшего развития в определенной степени связаны с особенностями межнациональных отношений. Данная тенденция прослеживается, в том числе, и в историческом опыте Республики Дагестан [2, с. 68].

Влияние межэтнических отношений на функционирование института семьи лучше всего прослеживается на примере уже упоминавшихся национально-смешанных семей. В них мы можем видеть тесное взаимодействие двух или более наций. Соответственно, в таких семьях фиксируется сплетение традиций, культур и обычаев. У детей, воспитывающихся в национально-смешанных семьях, облегчается процесс формирования ряда социально значимых качеств:

- уважение к представителям других культур;
- межкультурная, межэтническая и межконфессиональная толерантность [1, с. 90].

Воспитываясь в таких семьях, дети воспринимают лучшее из обеих культур, знают два языка и более. В дальнейшем при выборе такими молодыми людьми спутника жизни национальный и конфессиональный факторы не стоят на первом месте.

Распространение межнациональных семей представляет собой закономерный результат процесса интернационализации в других аспектах существования современного социума. Так, интеграционные процессы в экономической сфере оказали положительное влияние и на сближение в духовной сфере. Ряд традиций, обычаев и обрядов вышли из рамок национальных границ, став, таким образом, достоянием иных народов.

На территории такого поликультурного и полиэтничного региона, как Республика Дагестан, межнациональные браки, конечно, не являются принципиально новым явлением. В политических целях они могли заключаться и в весьма отдалённом прошлом региона [6, с. 154 – 155]. Однако только современные национально-смешанные семьи могут рассматриваться в качестве распространенного социального явления.

При этом, конечно, нельзя утверждать, что уважение к другим в полной мере может быть воспитано только в национально-смешанных семьях. Данная задача может быть с успехом решена в любой семье. Народные традиции Республики Дагестан богаты примерами уважительного отношения к человеку, какой бы нации он не был. Традиция дагестанского гостеприимства, например, требует любого спутника, даже случайно попавшего в горный аул, накормить, предоставить кров, оказать посильную помощь в решении его проблем. При этом никто не спрашивает, какой гость национальности. В данном случае мы, по сути, имеем приоритет общечеловеческого над национальным, фиксирующийся на уровне ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов [9, с. 504]. Проблемы этнокультурного взаимодействия в процессе социализации личности являются актуальными также для ученических и студенческих многонациональных коллективов. В связи с вышеизложенным отметим, что в настоящее время фиксируется процесс интенсивного поиска путей социализации личности через восприятие этнокультурных ценностей народов и наций. Не имея возможности всесторонне исследовать процесс социализации детей во всех типах семей, мы посчитали возможным остановиться на семьях, имеющих проблемы внутрисемейного и социального характера. Для исследования были выбраны следующие типы семей:

- многодетные семьи;
- неполные семьи;
- семьи, где один или оба родителя являются безработными или инвалидами.

Процесс формирования выборки можно условно разделить на три этапа (рис. 2).

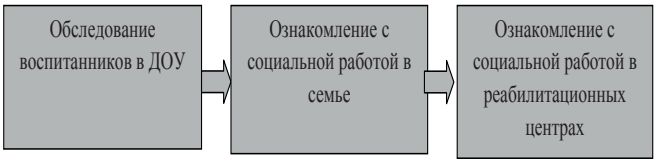


Рис. 2. Этапы формирования выборки

При этом изучение неблагополучной семьи не являлось самоцелью [2, с. 98]. Нас прежде всего интересовал психологический климат в семье и то, как ребёнку в ней живется: неуютно или комфортно, подвержен ли он чрезмерному реагированию на семейное неблагополучие. При подготовке к изучению неблагополучных семей был поставлен ряд вопросов (рис. 3).

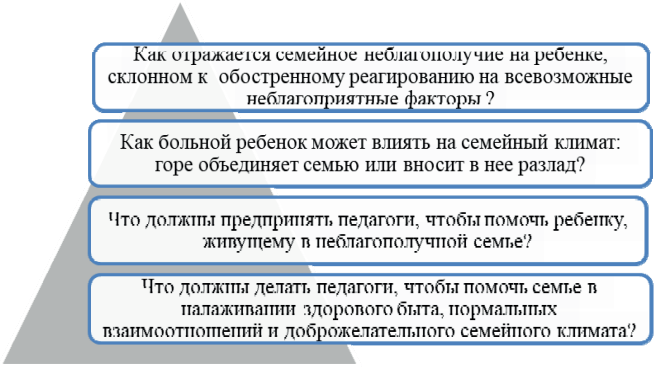


Рис. 3. Вопросы, поставленные перед изучением неблагополучных семей

Важно отметить, что в данном случае понятие «неблагополучная семья» не означает, что последняя по существу является таковой. Речь идёт о семье, которая неблагополучна для воспитывающегося в ней ребёнка [1; 2; 4; 5].

Не стоит забывать и о том, что общение в семье является наиболее действенным инструментом воспитания детей. Именно через посредство этого, последнего, представляется возможным формирование мотивации поступков ребёнка. В процессе общения складывается опыт детских переживаний, влияющий на все сферы развития личности. При этом важно соблюдать ряд важных принципов (табл. 4).

Таблица 4

Необходимые принципы общения
между взрослым и ребёнком

Наименование принципа	Краткая характеристика
Принятие ребёнка	Ребёнок воспринимается таким, какой он есть
Эмпатия	Взрослый смотрит глазами ребенка на проблемы, принимает его позицию
Конгруэнтность	Предполагает адекватное отношение со стороны взрослого человека к происходящему

В ходе общения в семье у некоторых детей может развиваться комплекс неполноценности – преувеличенное чувство своей несостоятельности. На настоящем этапе разработки данной проблемы можно говорить о трёх причинах его возникновения (рис. 4).

Вышеперечисленные факторы могут вызывать у детей перенапряжение и выступать в качестве причины неврозов и неправильного образа жизни [1, с. 120].

Таким образом, в ходе становления современной семьи может иметь место ряд проблем. Их решение следует искать в использовании общественных ресурсов.

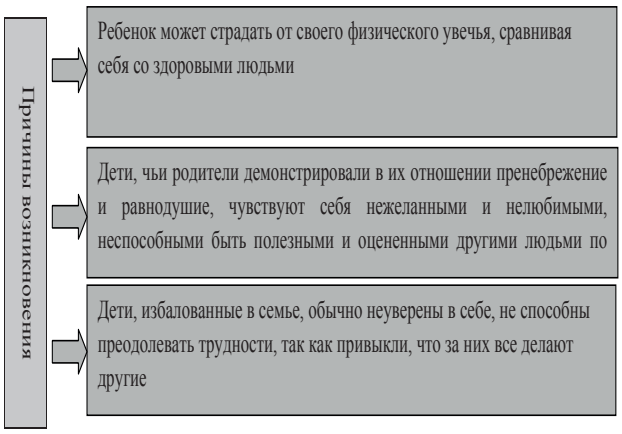


Рис. 4. Причины возникновения
комплекса неполноценности

В свою очередь, одним из таких ресурсов выступает подготовка социальных педагогов, которые ориентированы на работу с семьями и могут на профессиональном уровне разрешать те проблемы, характерные для современной семьи.

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. *Педагог и семья*. Москва, 2002.
2. Асильдерова М.М. *Педагогические условия социализации детей в современной дагестанской семье*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2005.
3. Асильдерова М.М. *Подготовка социальных педагогов к работе с семьей в системе высшего образования национального региона*. Диссертация … доктора педагогических наук. Грозный, 2019.
4. Беринская И.В., Годунова А.А. Гармонизация детско-родительских отношений в структуре социально-культурной деятельности общеобразовательной школы. *Педагогический ИМИДЖ*. 2017; № 4 (37): 104 – 110.
5. Бортов Р.В. *Семейные отношения*. Москва: Проспект, 2000.
6. Гаджимуратов М.Т. *История Дагестана с древнейших времён до современности.* Махачкала, 2012.
7. Галагузова М.Н. *Социальная педагогика*. Москва, 1999.
8. Горошенкина Е.А. Уровни развития педагогической компетентности родителей с учетом гендерного подхода. *Современное педагогическое образование*. 2018; № 3: 14 – 17.
9. *История народов Северного Кавказа. Конец 18 в. - 1917 г.* Москва, 1988.
10. Кон И.С. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение, 1991.
11. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. *Психология подростка*. Москва: Просвещение, 1965.

References

1. Arnautova E.P. *Pedagog i sem'ya*. Moskva, 2002.
2. Asil'derova M.M. *Pedagogicheskie usloviya socializacii detej v sovremennoj dagestanskoj sem'e.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
3. Asil'derova M.M. *Podgotovka social'nyh pedagogov k rabote s sem'ej v sisteme vysshego obrazovaniya nacional'nogo regiona*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2019.
4. Berinskaya I.V., Godunova A.A. Garmonizaciya detsko-roditel'skih otnoshenij v strukture social'no-kul'turnoj deyatel'nosti obscheobrazovatel'noj shkoly. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2017; № 4 (37): 104 – 110.
5. Bortov R.V. *Semejnye otnosheniya*. Moskva: Prospekt, 2000.
6. Gadzhimuratov M.T. *Istoriya Dagestana s drevnejshih vremen do sovremennosti.* Mahachkala, 2012.
7. Galaguzova M.N. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 1999.
8. Goroshenkina E.A. Urovni razvitiya pedagogicheskoj kompetentnosti roditelej s uchetom gendernogo podhoda. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018; № 3: 14 – 17.
9. *Istoriya narodov Severnogo Kavkaza. Konec 18 v. - 1917 g.* Moskva, 1988.
10. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
11. Kruteckij V.A., Lukin N.S. *Psihologiya podrostka*. Moskva: Prosveschenie, 1965.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-272-275

Ivashkina T.A., *senior teacher, FSBEI HE «Moscow Aviation Institute (National Research University)» (Moscow, Russia),*
E-mail: ivashkinatat@yandex.ru

PROBLEMS OF THE IMPACT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY ON HIGHER LINGUISTIC EDUCATION AND THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE MULTILINGUAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS. The article is devoted to the study of the impact of the digitalization of society on linguistic education and the determination of the educational potential of digital technologies in the multilingual training of students of higher educational institutions. The author substantiates that the use of innovative educational technologies contributes to the improvement of the monitoring and evaluation system of students' educational activities, individualization of the educational process and the formation of free access to numerous electronic resources. Also, the analysis of modern pedagogical research and the documentary and regulatory framework makes it possible to state that the use of digital technologies in the multilingual training of students of higher educational institutions ensures the effective formation of foreign language communicative competencies. The work implies the use of modern psychological, pedagogical and information and communication technologies, enables constant feedback from students.

Key words: **digitalization, linguistic education, multilingual training, students, digital technologies.**

Т.А. Ивашкина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва,*
E-mail: ivashkinatat@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА НА ВЫСШЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Статья посвящена исследованию влияния цифровизации общества на лингвистическое образование и определению образовательного потенциала цифровых технологий в полиязыковой подготовке учащихся высших учебных заведений. Автором обосновано, что использование инновационных образовательных технологий способствует совершенствованию системы мониторинга и оценке учебной деятельности студентов, индивидуализации учебного процесса и формированию свободного доступа к многочисленным электронным ресурсам. Также анализ современных педагогических исследований и документально-нормативной базы позволил констатировать, что использование цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов высших учебных заведений обеспечивает эффективное формирование иноязычных коммуникативных компетенций; предусматривает применение современных психологических, педагогических и информационно-коммуникационных технологий; дает возможность постоянной обратной связи студентов.

Ключевые слова: **цифровизация, лингвистическое образование, полиязыковая подготовка, студенты, цифровые технологии.**

Реалии скоротечного прогрессивного цифрового развития мира диктуют условия модернизации экономики и создания правил эскалации инновационной цифровой эпохи, предусматривающих наращивание доходов от электронной коммерции, обмена информацией и информационных услуг. Передовые технологии, современные вызовы и возможности, новые отрасли науки, специальности и профессии, открытия, прогнозы и тренды требуют от отечественных высших учебных заведений (вузов) напряженной интенсивности во всесторонней подготовке молодого поколения к творчеству и жизни в быстроменяющейся поликультурной социальной среде. Следовательно, как никогда обостряются чрезвычайно важные для государства вопросы роли и места цифровизации образования в полиязыковой среде с целью концептуализации национальных интересов страны. Для определения роли образовательного потенциала использования цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов вузов необходимо постоянное системное усиленное внимание представителей властных структур, общественных и политических движений, социальных институтов, ученых, субъектов общества. Обеспечение высокой профессиональной и языковой компетенции выпускников вузов на должном уровне – гарантия и необходимое условие устойчивого развития человеческого капитала России. Целью данной статьи является исследование ключевых направлений влияния цифровизации общества на высшее лингвистическое образование и определение образовательного потенциала цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов вузов.

Аналитический обзор наработок отечественных и зарубежных специалистов сферы педагогики, психологии, филологии, лингвистики и языкознания позволяет констатировать, что материализация и практическое воплощение в жизнь идеи полиязыковой компетенции специалиста требует сверхсрочного вывода системы образования на качественно новый уровень функционирования [1; 2]. Условия динамичной цифровизации социально-экономических процессов в России обосновывают необходимость привести систему образования, в том числе лингвистического, в соответствие с требованиями и потребностями времени.

Ряд зарубежных исследователей, рассматривая проблему реализации национальных и социальных интересов в сфере образования, отмечают, что обеспечение цифровизации образовательной среды на должном уровне является гарантом высокой квалификации специалистов всех отраслей хозяйствования, условием устойчивого развития и роста благосостояния граждан страны. Особое внимание уделяется вопросу модернизации образовательной политики в контексте формирования цифровой образовательной среды [3].

Наработки отечественных авторов раскрывают концептуализацию растущей роли информационно-коммуникационной функции государства в условиях информационного общества. Для реализации целей цифровизации образования автором предложено проводить анализ потребностей развития научной составляющей образования с учетом нового видения процессов информационного общества [4]. Процессы цифровизации общества нацеливают институты системы образования на необходимость осуществлять свою деятельность в условиях становления сетевой организации, смены постоянных привычек общества, характера и образа жизни потребителей образовательных услуг, а также определяют целесообразность побуждать к изменениям и внедрению принципов стабильного развития образовательных технологий. При этом постижение проблем сетевого общества в контексте информационно-коммуникационной среды решается сегодня в сложных условиях дистанционного образования как меры противодействия распространению пандемии [2].

В контексте выполнения задач, определенных в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), особую актуальность приобретает вопрос определения критериев и масштаба применения цифровых технологий в сфере образования. Необходимо заметить, что данная проблема должным образом до сих пор не разработана, несмотря на очевидную взаимосвязь цифровизации экономических и социальных институтов, в том числе образовательной сферы, и трансформации поликультурного общества. Такое положение объясняется и недостаточным вниманием к международному опыту применения цифровых технологий в системе полиязыковой подготовки будущих специалистов.

Основная проблематика заключается в том, что часто цифровизацию воспринимают только в ракурсе модного образовательного тренда, довольствуясь ее поверхностным внедрением – использованием в целях оценки знаний учащихся или визуализации учебного материала функционала облачных технологий, цифровой обработки данных, программного обеспечения. Однако стратегические изменения и качественные трансформационные процессы при таком узком решении проблемы невозможны. Современная эпоха киберсоциализации общества актуализирует потребность личности действовать эффективно, выполняя различные социальные функции в условиях цифрового пространства как самостоятельно, так и в качестве субъекта в составе команды, группы. Следовательно, с целью достижения качественных преобразований в лингвистическом образовании возникает необходимость тотальной цифровизации, цифровой трансформации, предусматривающей внедрение новой образовательной парадигмы, построение учебного процесса в новом информационном и инновационном формате с внедрением новейших методик, целью которого является направленность на результат – формирование ключевых полиязыковых компетенций.

Несмотря на проявленный научным сообществом интерес, вопросы внедрения цифровых технологий в современное образовательное пространство для формирования ключевых полиязыковых компетенций, в частности будущих специалистов сферы лингвистики и языкознания, все еще требуют более детального изучения в рамках систематизации нормативно-правовых документов, характеризующих целесообразность внедрения цифровизации в структуру педагогических технологий, а также анализа возможностей использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), их преимуществ как факторов трансформации системы лингвистического образования [5].

Цифровые технологии облегчают жизнедеятельность всего социума, оптимизируя рутинные процессы, нивелируя границы в образовательном пространстве, которое выходит за пределы своей страны и континента. С другой стороны, тотальное внедрение цифровых технологий в систему высшего лингвистического образования повышает требования к уровню профессиональной подготовки преподавательского состава и управленческих кадров вузов, усиливая конкуренцию на рынке труда. Ведь возникает потребность в высококвалифицированном специалисте, обладающем определенными компетенциями, который эффективно, проявляя активность, ответственность, настойчивость и креативность, способен решать задачи самостоятельно и (или) в составе команды.

В течение XX в. модернизация образования была сосредоточена преимущественно на обновлении его содержания. Но в XXI в. этого уже недостаточно, ведь усиливается необходимость совершенствования организационных форм, методов, средств обучения, создания действенного цифрового образовательного пространства благодаря цифровизации образования [1]. Цифровизация образовательного процесса вызвана потребностью в широком внедрении инновационных технологий, появлением новых требований к специалистам, в частности к формированию ключевых лингвистических полиязыковых компетентностей, и нового цифрового поколения с особыми социально-психологическими характеристиками. Благодаря тщательно организованной цифровой среде образование становится более доступным и комфортным, что крайне важно в условиях минимальных затрат – временных, финансовых, человеческих ресурсов. Кроме того, для современной молодежи это еще и привычная плоскость, в которой есть все условия для развития, своеобразный лифтинг для реализации индивидуальности каждого человека и комфортного внедрения инноваций. Установление международных партнерских отношений между вузами, студентами и преподавателями, которые принимают участие в различных международных программах, требует высокого уровня овладения иностранным языком, что невозможно без применения современных образовательных технологий, в том числе и цифровых. Различные цифровые устройства, гаджеты – это инструментарий, с которым студенты регулярно взаимодействуют как в академической, так и в профессио-

нальной деятельности, а, следовательно, им нужно усовершенствовать лингвистические и информационные навыки, поэтому чем больше цифровые технологии будут интегрированы в образовательный процесс, тем лучше.

Важны не только сами цифровые и информационные технологии, а и их правильный подбор, сочетание и управление ими с целью налаживания эффективной работы, взаимодействия педагога и учащегося. Преимущества цифровой трансформации лингвистического образования очевидны – это обеспечение благоприятных условий для:

- развития умений учиться самостоятельно, выделять наиболее ценный материал для саморазвития;
- формирования мобильности личности, умений быстро адаптироваться к изменяющимся условиям непредсказуемо и стремительно;
- усиления мотивации к самообразованию и саморазвитию в поликультурной среде;
- охвата разнообразной аудитории (контент становится персонализированным), обеспечения сотрудничества и интеграции языкового образования;
- построения индивидуальной образовательной траектории;
- обучения в наиболее удобных условиях – комфортном темпе, но с оптимальным использованием времени, выделенным для выполнения определенных задач [6].

Следует также подчеркнуть, что цифровизация обеспечивает переход от образования «для всех» к образованию «для каждого». Таким образом, развивается современное образовательное пространство, в котором есть все условия для овладения базовыми полиязыковыми компетенциями. Цифровизация предполагает принципиально новый формат образовательной среды, в основе которого цифровые технологии, обеспечивающие удобные и доступные сервисы и платформы для повышения конкурентоспособности, более эффективного взаимодействия всех участников учебного процесса, повышения его прозрачности и роли интеллектуальной собственности, развития цифровых навыков. Однако цифровизация никоим образом не должна восприниматься исключительно как самоцель. Она – лишь инструмент, который создает преимущества и предоставляет к ним простой доступ, это изменение парадигмы того, как субъект мыслит, какие инструменты выбирает для действий, какие стратегии предпочитает в общении с иными субъектами и с внешней средой.

Цифровизация лингвистического образования предусматривает целый ряд действий. Прежде всего, это развитие современной инфраструктуры, модернизация законодательной плоскости, а также подготовка квалифицированных специалистов сферы филологии, лингвистики и языкознания, которые обладают цифровой компетентностью и способны реализовывать свои функции в поликультурной среде. Комплексная компетентность является приоритетной, поскольку позволяет приобретать навыки и знания не только в процессе полиязыковой подготовки студентов, но и в других сферах более эффективно, затрачивая меньше усилий и времени. Образовательный потенциал цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов вузов направлен на дополнение, совершенствование, разнообразие, оптимизацию образовательных процессов. Кроме того, внедрение в процесс подготовки данных технологий кардинально меняет функции педагога. Умение работать с большим количеством информации, решать проблемные ситуации, отстаивать свою позицию и быть готовым к конструктивным диалогам – то, что всегда остается в приоритете педагогической компетенции. Для достижения цифровизации системы лингвистического образования изменения не должны ограничиваться аудиторией или группой студентов (использованием цифровой техники), они должны пронизывать все сферы и направления деятельности учебного заведения, обеспечивая переход обучения на принципиально новый, более высокий уровень.

Цифровые технологии в полиязыковой подготовке студентов отличаются дидактическим потенциалом, который обеспечивает свободу поиска информации, ее персонализацию (ориентацию на потребности учащихся – разный уровень сложности, темп, подача материала), интерактивность, мультимедийность, поликультурность. Такие инновации создают ситуацию комфорта.

Несмотря на все преимущества, которыми отличается цифровизация, ее внедрение в систему лингвистического образования в России все еще имеет фрагментарный характер. Это подтвердили результаты проведенного эмпирического исследования. Респонденты – 74 студента, проходящие курс полиязыковой подготовки в соответствующем специализированном вузе. На вопрос, используются ли преподавателями инновационные технологии в процессе обучения, получено 10 ответов «нет» (13,5%) и 64 ответа «да» (86,5%). Сложности у студентов возникли при формулировке ответа на вопрос, какие именно инновации используются. В частности, 22 респондента (29,7%) не смогли ответить на этот вопрос. Однако в дальнейшем в индивидуальных беседах оказалось, что все опрашиваемые сталкивались с инновациями (цифровыми технологиями) в обучении, а в анкетировании такие данные не указали лишь потому, что сомневались относительно классификации (принадлежит ли технология к цифровой) или не обладали научной терминологией. Все 74 респондента (100%) указали на потребность в совершенствовании уровня овладения цифровыми технологиями, отсутствие необходимой научной и методической литературы и подготовки, а также на целесообразность повышения уровня квалификации педагогов.

Указанное исследование позволило сформулировать следующие выводы. Педагоги и студенты вузов, проходящие курс полиязыковой подготовки, понимают необходимость цифровизации образовательного пространства, однако на практике инновации используют только частично. Такая ситуация вызвана отсутствием учебно-методического обеспечения и научной литературы. Опрос подтвердил фрагментарный характер внедрения цифровизации в систему лингвистического образования.

Применение цифровых технологий открыло новые каналы коммуникации и сотрудничества в образовательном процессе, поощряя мотивацию студентов и их активное участие в обучении, развивая процессы взаимного оценивания и обратной связи в системе «преподаватель – студент». В высших учебных заведениях цифровые технологии используются для активизации и индивидуализации образования, экономии времени и ресурсов гораздо эффективнее, чем традиционное преподавание [7].

Изучение иностранных языков может сопровождаться применением различных цифровых программ и мобильных приложений. Такие программы, как «Grammar Up», «Best Colleges Online», электронные курсы на платформе Moodle и т.д., дают студентам возможность активизировать и проверять свои знания общих грамматических правил, конкретных тем (глаголы, предлоги и т.д.), основные правила правописания и произношения. Важной функцией таких приложений является возможность непрерывного наблюдения преподавателя за достижениями студентов. Будущие специалисты получают большое количество информации благодаря исследовательскому и интерактивному обучению, которое также может происходить в виртуальном пространстве благодаря цифровым технологиям. Специальные сайты дают студентам много возможностей, чтобы изучить практически любую тему в Интернете. Аудиокниги используются для совершенствования техники чтения и понимания студентами иностранного языка. Учебные и художественные видеоролики, эфиры новостей необходимы для формирования навыков студентов воспринимать на слух разговорный иностранный язык, расширить запас профессиональной и повседневной лексики, а также углубить социокультурные знания о стране изучаемого языка.

Использование цифровых ресурсов, таких, например, как iTunes, предназначенных специально для изучения иностранного языка, предоставляет преподавателям доступ к множеству бесплатных подкастов, цифровых аудиофайлов на различные темы. Студенты также могут создавать собственные подкасты, доклады и презентации, чтобы практиковать навыки иноязычного говорения. Педагоги, преподающие иностранные языки, могут создавать собственные программы и электронные курсы с учетом последних педагогических и психологических исследований, а также современных достижений в области цифровых технологий:

- проводить детальный анализ возможных лексических и грамматических ошибок в соответствии с каждым отдельным блоком курса посредством чата студентов с преподавателем;
- формировать аудиовизуальный, мультимедийный и другой языковой контент, связанный с будущей профессиональной деятельностью студентов, на основании аутентичных источников;
- учитывать предыдущий познавательный опыт студентов, на основе которого будут составлены учебные материалы для электронного курса.

Таким образом, применение цифровых технологий на занятиях по иностранному языку в процессе языковой подготовки будущих специалистов отрасли предоставляет значительные преимущества в формировании навыков практического использования грамматики, правописания и произношения, интерактивной активизации социокультурных знаний, активных и пассивных коммуникативных навыков. Преимущества электронного обучения как цифровой технологии дали возможность стимулировать академическую мобильность студентов и преподавателей, а также разрабатывать учебные программы в соответствии с мировыми стандартами.

Применение цифровых технологий в процессе полиязыковой подготовки повышает мотивацию студентов, ведь они предпочитают сочетание традиционного обучения с применением цифровых гаджетов (ноутбуков, смартфонов, компьютеров) в повседневной жизни и заинтересованы в формировании цифровой грамотности для нужд своей будущей профессиональной и социальной деятельности. Сегодня цифровизация выступает как ключевой фактор совершенствования системы образования, в том числе – лингвистического. Кроме непосредственного влияния на эффективность учебного процесса, цифровые технологии предоставляют ряд косвенных преимуществ, в частности оптимальное использование времени для более эффективного формирования ключевых компетенций специалистов в поликультурной языковой среде. Благодаря цифровизации образовательный процесс становится более персонализированным, доступным и гибким. Это, в свою очередь, обеспечивает комфортные условия для самообучения, эффективного развития и карьерного роста. Указанное исследование подтвердило актуальность цифровизации образовательного пространства в контексте формирования ключевых компетенций будущих специалистов сферы лингвистики, филологии и языкознания и доказало необходимость дальнейшей разработки проблемы, в частности поиска более эффективных путей внедрения цифровизации как комплекса инструментов, оптимизирующих обучение, обеспечивающих персонализацию и автоматизацию образовательных процессов.

Библиографический список

1. Зуев М.Б. К вопросу применения актуальных технологий информационно-коммуникативного характера в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2020; № 3: 21 – 30.
2. Klein J.I., Rice C., Levy J.C. U.S. *Education Reform and National Security (Independent Task Force Report)*. New York: Council on Foreign Relations Press, 2012; Vol. 68.
3. Buzzard C., Crittenden V.L., Crittenden W.F., McCarty P. The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*. 2011; Vol. 33 (2): 131 – 139.
4. Багузина Е.И. Инновационные образовательные технологии и их роль в гуманизации иноязычной профессиональной подготовки студентов вуза. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 11: 63.
5. Колосовская И., Степанова Д. Лингвистическое образование в условиях цифровизации. *Наука и инновации*. 2020; № 6 (208): 37 – 39.
6. Герасименко Т.Л., Зенина Л.В. Инновационные ресурсы цифровизации полиязыковой подготовки студентов вуза. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 10: 151 – 154.
7. Гальчук Л.М. Мультимодальный контент электронного учебного курса, особенности его структуры и лингводидактический потенциал. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Психология и педагогика. 2019; Т. 16, № 4: 634 – 650.

References

1. Zuev M.B. K voprosu primeneniya aktual'nyh tehnologij informacionno-kommunikativnogo haraktera v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik RGGU.* Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2020; № 3: 21 – 30.
2. Klein J.I., Rice C., Levy J.C. U.S. *Education Reform and National Security (Independent Task Force Report)*. New York: Council on Foreign Relations Press, 2012; Vol. 68.
3. Buzzard C., Crittenden V.L., Crittenden W.F., McCarty P. The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*. 2011; Vol. 33 (2): 131 – 139.
4. Baguzina E.I. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii i ih rol' v gumanizacii inoyazychnoj professional'noj podgotovki studentov vuza. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 11: 63.
5. Kolosovskaya I., Stepanova D. Lingvisticheskoe obrazovanie v usloviyah cifrovizacii. *Nauka i innovacii*. 2020; № 6 (208): 37 – 39.
6. Gerasimenko T.L., Zenina L.V. Innovacionnye resursy cifrovizacii poliyazykovoj podgotovki studentov vuza. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 10: 151 – 154.
7. Gal'chuk L.M. Mul'timodal'nyj kontent `elektronnogo uchebnogo kursa, osobennosti ego struktury i lingvodidakticheskij potencial. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2019; T. 16, № 4: 634 – 650.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-275-277

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

THE ROLE OF FOLKLORE IN FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SCHOOL STUDENTS. The article reveals the role of folklore in formation of value orientations of students. It is concluded that folklore enriches the life of schoolchildren, stimulates their imagination, develops intelligence, helps to understand oneself, one's desires and emotions, and helps to increase self-confidence. It is noted that a fairy tale transfers life experience of older generations, as well as the formation of an idea of the family, the role of women and men. Fairy tales contribute to the identification of a child with certain social sexual roles, assimilation of gender roles. Creatively using the fairy tale in the educational process, teachers should influence children not even through reading fairy tales, but through the actions of the characters, in the clash and struggle between them, the triumph of justice, with which every children's tale ends. Folklore has great opportunities for the development of the student's personality, improving interaction with the outside world, and the formation of value orientations.

Key words: **folklore, value orientations, schoolchild.**

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

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье выявлена роль фольклора в формировании ценностных ориентаций личности школьника. Сделан вывод о том, что фольклор обогащает жизнь школьников, стимулирует их воображение, развивает интеллект, помогает понять самого себя, свои желания и эмоции, способствуют повышению уверенности в себе и своем будущем. Через сказку проходит передача жизненного опыта старших поколений, а также формирование представление о семье, о роли женщин и мужчин. Сказки способствуют идентификации ребенка с определенными социальными половыми ролями, усвоению гендерной роли. Творчески используя сказку в воспитательном процессе, педагоги должны влиять на детей даже не через чтения или просмотр сказки, а через поступки героев, столкновение и борьбу между ними, торжество справедливости, которым завершается каждая детская сказка. Фольклор имеет большие возможности для развития личности школьника, совершенствования взаимодействия с окружающим миром, формирования ценностных ориентаций.

Ключевые слова: **фольклор, ценностные ориентации, школьник.**

Большое значение в процессе формирования ценностных ориентаций у детей школьного возраста имеет фольклор.

Формирование ценностных ориентаций личности – процесс длительный и сложный, требующий исследования его механизмов. Присвоение ценностей и образование ценностных ориентаций учащихся младшей школы осуществляется посредством внешних механизмов: познания, осознания, оценки, выбора и освоения ценностей.

Познание ценностей и овладение ценностными понятиями формирует основу осознания ценности семьи, природы, здоровья и овладение навыками использования данных абстрактных понятий в повседневной жизни.

Как отмечал в своих трудах Ф.И. Буслаев, «в самую раннюю эпоху своего бытия народ уже имеет все главнейшие нравственные основы своей национальности в языке и мифологии, которые состоят в теснейшей связи с поэзией, нравом, обычаями. Начало поэтического творчества теряется в темной, доисторической глубине, когда созидался сам язык».

Для Ф.И. Буслаева фольклор – это кладезь мудрости, помогающий передать знания, накопленные нашими предками, через века. Это дает основание фольклору быть одним из мощнейших инструментов воспитания. «Много способствуют воспитанию народного характера передача эпических сказаний и поверий и привычка эпической старины жить в обычаях и нравах, переданных от отцов к детям; но еще могущественнее образовательная сила языка, потому что его вековой мудростью поучаются нарождающиеся поколения точно так же, как на наших глазах с усвоением родного языка раскрывается смысл дитяти, получая ту организацию, какую дает ему родное слово» [1].

Как подчеркивает Н.С. Басова, духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами фольклора – это «процесс содействия становлению положительной личности, осваивающей базовые национальные ценности, это формирование нравственных чувств (патриотизма, ответственности, совести, долга,), нравственной позиции (оценка нравственных качеств в себе и в других), нравственного поведения (готовности соблюдать общественные нормы морали, проявлять рассудительность и добрую волю)» [2].

Также отмечает особую воспитательную силу фольклора, заключенную в ее художественных образах, И.Г. Минералова: «Воспитание ребенка словом начинается с фольклора, устной народной словесности. Сегодня устная народная словесность приходит к малышу иным путем, чем столетия назад: ребенок получает ее при посредстве взрослых в основном из книг, собравших произведения самых разнообразных фольклорных жанров. Но народная словесность ныне запечатлена не только в книгах. Она частично сохраняется и в устной обыденной речи. С внимания к устной речи, ее идиоматике начинается формирование культурного человек».

Словесность, в которую входит и литература и фольклор, в частности, – это вид искусства, который не только передает знания и мудрость предков, формируя когнитивно-познавательный компонент ценностного отношения к семье, но и благодаря художественным образам, в нем заключенным, непосредственно вызывает эмоциональный отклик у ребенка, что, в свою очередь, воздействует на эмоционально-волевой компонент. И только дав первоначальные представления о семье и вызвав положительное эмоциональное отношение к ней как к личностной ценности младшего школьника, мы сможем говорить о проявлении регулятивно-деятельностного компонента как высшей степени сформированности ценностного отношения к семье.

Одной из задач действующей программы по «Литературному чтению» является развитие эмоциональной и чувственной сферы учащихся, образного мышления, умения высказывать элементарные оценочные суждения относительно прочитанного. Фольклор и литература, отражая культурные достижения народа, его историю и мировоззрение, является важным средством духовного развития личности, ее эмоциональной сферы. Познание мира через словесное искусство происходит на основе того, что художественное слово отражает не только конкретные объекты, но и вызывает соответствующие переживания, стремления, чувства [3].

Разнообразная тематика текстов в учебниках литературного чтения представлена произведениями разных жанров: рассказы, стихи, сказки, басни, легенды, фольклорные произведения и др.

Фольклор для детей является одним из важнейших культурных ориентиров для воспроизводства ими социальных отношений, формирование образа семьи и необходимых ценностных ориентаций.

В качестве важнейших средств формирования ценностного отношения к семье у детей младшего школьного возраста выступают сказки, басни, пословицы, стихи и др.

Педагогика в поисках методов воспитания современных детей постоянно обращается к тысячелетнему опыту народа, который свидетельствует о том, что воспитание младших школьников начинается со сказки.

О сказках как о средстве воспитания и создания эмоционального отклика также писал А.Н. Афанасьев: «Народные русские сказки раскрывают перед нами обширный мир. Поверья и предания, встречаемые в них, говорят о старинном доисторическом быте славянских племен; олицетворенная стихия, вещие птицы и звери, чары и обряды, таинственные загадки, сны и приметы – все послужило мотивами, из которых развился сказочный эпос, столько пленительный своею младенческою наивностью, теплою любовью к природе и обаятельною силою чудесного» [4].

В своих исследованиях В.Я. Пропп писал, что богатая художественным содержанием сказка – «это результат длительной бессознательной, но и закономерной творческой работы, ряда последовательных трансформаций, но на всем протяжении длительной истории жанра исходные связи сохраняют свою действенность, выполняют свою конструирующую и регулирующую роль» [5].

Это дает нам возможность говорить о сказке как о жанре фольклора, который не только выполняет воспитательную роль, но влияет на формирование эмоционального отклика младшего школьника к описываемому в нем событию или явлению, такому как, к примеру, семья.

Так, В.В. Абраменкова отмечает, что в сказках заложены большие возможности для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [6].

Через детскую литературу дети получают характеристики, установки, ценности и поведение, которые общество определяет как соответствующие их полу и которые приводят их к усвоению ролей и ответственности, предписанных мужчинам и женщинам, и к развитию навыков, необходимых для эффективного выполнения своих семейных ролей. Образ семьи, семейного поведения, образцы «мужского» и «женского», которые транслируются героями сказок, на основе механизмов социализации усваиваются сознанием ребенка.

Сказка содержит сведения об устройстве окружающего мира, о сущности добра и зла, учит жизни. Сказки – это своеобразная форма поучения. Их сила в том, что в них аккумулированные, выработанные народом воспитательные кодексы, которые своеобразно действуют на детскую психику и сознание. Причем поучения в них не явное, а скрытое. Сказки предлагают ребенку образы, символы, которые ему нравятся, и во время знакомства с ними ребенок незаметно для себя усваивает важную информацию.

Из сказок дети узнают о том, как стать добрыми, отзывчивыми, любящими, как стать мужчиной или женщиной, матерью или отцом. Сказки передают важную информацию о жизни во всех его проявлениях: биологическом, психологическом, социальном, духовном, и много другого. Ребенок первые знания о законах и явлениях жизни получает из сказок, притч, легенд.

Сказки формируют знания о том, как устроен мир, что происходит с человеком в разные периоды его жизни, какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина, а какие – женщина, как завоевать и сохранить дружбу и любовь, как строить отношения с родителями и детьми и т.п.

Благодаря сказочной истории смысл ценности осознается точнее, переживания ценности становится острее и живее. Меняется взгляд на событие и ситуацию, а несколько позже перестраивается система поведения и взаимоотношений.

М.Л. Кирдяшкина отмечает, что через сказку, как плоду фантазии, проходит обращение к внутреннему – идеальному миру ребенка, осознание его чувств и эмоциональных состояний. Герои сказок близкие, привычные и понятные детям, сюжеты доступные и легко воспринимаются. Это позволяет сосредоточивать внимание детей на тех ситуациях морального выбора, которые присутствуют в каждой сказке. Высокая художественность, эмоциональная окрашенность произведений, глубокое знание народного быта, обычаев, русского фольклора придает сказкам выразительность, усиливает их педагогическое воздействие [7].

Сопереживая героям сказки, ребенок идентифицирует себя с ними. Он сочувствует героям сказки или осуждает их, пытается эмоционально пережить сказочный сюжет, тем самым усваивая модели поведения в семье. В сказках представлен образ семьи, культура поведения ее членов – культура мам и пап, братьев и сестер.

Младшие школьники чаще всего читают такие сказки: «Котик и Петушок», «Гуси-лебеди», «Золушка, или хрустальная туфелька», «Котигорошко», «Три медведя», «Мальчик-с-пальчик», «Царевна-лягушка», «Зайчикова хатка», «Колобок», «Снежная Королева», «Двенадцать месяцев», «Господин Коцкий», «Лиса и журавль», «Петушок и двое мышат», «Ивасик-Телесик», «Коза-дереза», «Лисичка-сестричка и волк пани-брат», «Волк и козлята», «Репка», «Дедова и бабина дочка».

Перечисленные выше сказки вызывают у детей положительное отношение к семье, утверждают, что совместный труд и взаимопомощь являются необходимым атрибутом дружной семьи, учат распределения обязанностей в ней.

Дети приходят к выводу о том, что папа представляет традиционно-активную роль: обустраивает жилище, добывает пищу, защищает, мама же – пассивную: ухаживает за детьми, кормит их, жалеет. Однако и мама, и папа одинаково заботятся о детях, любят и оберегают их.

Замечательным образцом объяснения детям сущности любви являются примеры таких сказок, как «Аленький цветочек (Аксаков С.Т.)», «Спящая красавица», «Русалочка», «Горный мастер», «Король-лягушонок, или Железный Генрих», «Ослиная шкура», «Финист – Ясный Сокол «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Стойкий оловянный солдатик» и др. В сказках рассказывается детям о том, что муж и жена должны обязательно общаться друг с другом по всем вопросам или семейных проблем, чтобы прийти к согласию на основе равных прав и возможностей. Это будет способствовать формированию готовности принять и поддержать другого, простить.

Через сказку проходит передача жизненного опыта старших поколений, а также формирование представления о семье, роли женщин и мужчин. Сказки способствуют идентификации ребенка с определенными социальными половыми ролями, усвоению гендерной роли.

Творчески используя сказку в воспитательном процессе, педагоги должны влиять на детей даже не через чтения или просмотр сказки, а через поступки героев, в столкновении и борьбе между ними, торжестве справедливости, которым завершается каждая детская сказка [7].

Сказка активизирует эмоциональную и интеллектуальную сферу девочки и мальчика. Через сказку как плод фантазии ребенка реализуется его внутренний идеальный мир, осознаются чувства и эмоциональные состояния. Сказка дает возможность проанализировать, как ребенок усвоил те или иные правила, определенную нормативную систему, заданную социокультурным окружением и воспитанием.

Через сказки у детей происходит воспитание любви к членам семьи, развитие желания рассказывать о взаимоотношениях между взрослыми и детьми в семье, поделиться мыслями и чувствами о близких людях, развиваются представления о труде в семье, семейных обязанностях («Морозко», «Маша и медведь», «Двенадцать месяцев», «Мужик и медведь», «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что», «Репка», «Зайкина избушка», «Дочь и падчерица», «Кривая уточка» и др.).

В процессе чтения сказок о бабушках и дедушках формируется интерес к своей родословной. Чтение и обсуждение сказок помогает понять характер отношений между близкими людьми, дать оценку хорошим и плохим поступкам.

При чтении произведений детской литературы важно донести до младших школьников позицию автора и его отношение к своим героям, помочь детям понять собственное отношение к прочитанному, формировать эстетический вкус и читательскую культуру. Работа по анализу художественного текста считается важнейшим звеном, которое обеспечивает решение данной задачи, так как основная цель анализа произведения – наиболее углубленное постижение смысла читаемого, особенностей текста, творческой индивидуальности автора.

Таким образом, основными методами и приемами изучения сказок являются: чтение в лицах сказочных диалогов; использование в сказке поговорок и пословиц; подбор к какому-то слову или выражению близких по значению слов и выражений; творческая работа по мотивам сказок; объяснение прекрасного и безобразного в сказке; рисование по мотивам сказки; проигрывание эпизодов сказок; обсуждение поведения и мотивов действий персонажа; пересказ сказки; постановка сказок с помощью кукол.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что фольклор позволяет эффективно формировать ценностные ориентации у детей школьного возраста. Он обогащает жизнь школьников, стимулирует их воображение, развивает интеллект, помогает понять самого себя, свои желания и эмоции, способствует повышению уверенности в себе и своем будущем. Фольклор имеет большие возможности для развития личности школьника, совершенствования его взаимодействия с окружающим миром, формирования ценностных ориентаций личности школьника.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. *Исторические очерки русской народной словесности и искусства*. Санкт-Петербург: Общественная польза, 1861; Т. I.
2. Басова Н.С. Особенности формирования духовности младших школьников средствами эстетических ценностей фольклора. *Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей*. 2018: 16 – 19.
3. Аммаева А.А. Роль фольклора и этнокультурных ценностей в духовно-нравственном становлении младшего школьника. *Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации*. 2018: 99 – 101.
4. Афанасьев А.Н. *Русские народные сказки*. Полное издание в одном т. Москва: Альфа-книга, 2017.
5. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2014.
6. Абраменкова В.В. Сказка как социокультурная модель внутрисемейных отношений в представлениях детей. *Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы*. 2016: 10 – 16.
7. Кирдяшкина М.Л. Проявление семейных отношений в сказках детей. *Акмеология*. 2016; № 3 (59): 87 – 92.

References

1. Buslaev F.I. *Istoricheskie ocherki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva*. Sankt-Peterburg: Obschestvennaya pol'za, 1861; T. I.
2. Basova N.S. Osobennosti formirovaniya duhovnosti mladshih shkol'nikov sredstvami `esteticheskih cennostej fol'klora. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogicheskoj nauki: vzglyad molodyh issledovatelej*. 2018: 16 – 19.
3. Ammaeva A.A. Rol' fol'klora i `etnokul'turnyh cennostej v duhovno-nravstvennom stanovlenii mladshego shkol'nika. *Sovremennye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii*. 2018: 99 – 101.
4. Afanas'ev A.N. *Russkie narodnye skazki*. Polnoe izdanie v odnom t. Moskva: Al'fa-kniga, 2017.
5. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2014.
6. Abramenkova V.V. Skazka kak sociokul'turnaya model' vnutrisemejnyh otnoshenij v predstavleniyah detej. *Aktual'nye problemy obrazovaniya i nauki: tradicii i perspektivy*. 2016: 10 – 16.
7. Kirdyashkina M.L. Proyavlenie semejnyh otnoshenij v skazkah detej. *Akmeologiya*. 2016; № 3 (59): 87 – 92.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 377.5

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-277-280

Skulkin A.A., *postgraduate, Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: skulkin.aleksey.77@mail.ru*

FORMATION OF A DIGITAL EDUCATIONAL SPACE: ADAPTATION OF DIGITAL PEDAGOGY. Whatever reforms are carried out in the educational environment, they directly or indirectly focus on the performer – the teacher. The role of the teacher in the digital educational space remains quite significant. With the emergence of a new digital educational environment, new pedagogical tools appear, the content of education, the roles of the learner and the teacher change, and it becomes possible to form individual educational trajectories in the online environment. All this is due to the events taking place in the world. It manifests itself not only in the development of virtual courses and conducting distance classes, but also in installing an atmosphere of creativity, a culture of distance communication, and building a mutually acceptable communication virtual space. The article presents the characteristics of the stages of the formation of digital pedagogy and its adaptation.

Key words: **educational process, digital pedagogy, teaching, digital educational environment, system.**

А.А. Скулкин, *соискатель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: skulkin.aleksey.77@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: АДАПТАЦИЯ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Какие бы реформы ни проводились в образовательной среде, они прямо или косвенно замыкаются на исполнителе – педагоге. Роль педагога и в цифровом образовательном пространстве остается достаточно значимой. С возникновением новой цифровой образовательной среды появляются новые педагогические инструменты, меняется содержание обучения, роли обучающегося и педагога, появляется возможность формировать индивидуальные образовательные траектории в онлайн-среде. Все это обусловлено происходящими событиями в мире. Роль педагога проявляется не только в разработке виртуальных курсов и проведении дистанционных занятий, но и в создании атмосферы творчества, культуре дистанционного общения, построении взаимоприемлемого коммуникационного виртуального пространства. В статье представлена характеристика стадий формирования цифровой педагогики и ее адаптация.

Ключевые слова: **образовательный процесс, цифровая педагогика, обучение, цифровая образовательная среда, система.**

Развитие образования во всем мире характеризуется интенсивностью преобразований, в равной мере затрагивающих организационные и управленческие структуры, его целевые установки и содержание, методы и технологии, источники и механизмы финансирования. Пересматривается само представление об обучении, связях образования с работой и повседневной жизнью. Изменения в жизни людей, развитие информационных технологий влекут за собой изменения и в области образования. Люди экспериментируют и находят новые действующие модели и технологии. Появление цифровой педагогики позволяет расширить возможности для людей разных возрастов, независимо от места их проживания. Благодаря цифровой педагогике образовательные ресурсы становятся более доступными. Возникает множество различных онлайн-курсов и методик дистанционного обучения. Новая динамика высшего образования существенно расширяет и количество, и качество образовательных ресурсов, повышает их доступность для открытого дистанционного обучения, что влечет за собой не только внедрение новой терминологии, но и принципиальное изменение формата образовательного процесса, анализ которого и является *целью данной статьи.*

Цифровая платформа все больше распространяется на образовательном пространстве, что влечет за собой не только появление новых понятий, но и изменение сущности учебно-воспитательного процесса. В связи с динамичным развитием и использованием IT-технологий во всех сферах общества появляются и новые понятия, связанные с образовательной деятельностью, например, «цифровое обучение», «онлайн-педагогика», «гибридная педагогика», критическая цифровая педагогика, «цифровые гуманитарные науки» и др. В педагогическом сообществе формируется новое понятие – «цифровая педагогика». Цифровая педагогика занимается системной интеграцией, а также формированием новых образовательных стандартов с учетом новых реалий, разработкой и апробацией методов их применения в образовательной деятельности, обновлением компетенций педагогов. Исследователь Опалько С.Г. предлагает понимать под «цифровой педагогикой использование электронных

элементов в учебном процессе с целью усиления и изменения образовательного опыта» [1, с. 96].

Более развернутое понятие цифровой педагогики дано Дж. Стоммелом в цифровом журнале обучения, преподавания и технологии «Гибридная педагогика», которое включает:

– фокусировку на практике сотрудничества;

– открытость к разнообразию и привлечению международного сотрудничества, переосмысления путей общения и сотрудничества;

– использование и применение за пределами традиционных институтов образования;

– привлечение студентов и преподавателей в качестве полноправных участников учебного процесса [2].

Цифровая педагогика сегодня – это педагогика формирования творческой личности студента средствами инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Цифровая педагогика – процесс образования в течение всей жизни с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Понятийный аппарат цифровой педагогики включает в себя использование следующих терминов: открытые образовательные ресурсы, онлайн-курсы, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), системы управления обучением, электронное портфолио, электронные учебники, открытые лицензии, облачные системы [3; 4].

Стоит отметить, что МООК – это онлайн-курс с открытым доступом через Интернет, т.е. онлайн-курс, доступный для всех желающих. Для цифровой педагогики характерны следующие подходы:

– холистический подход, предписывающий учитывать всю полноту среды обучения, ее формальные и неформальные компоненты. Как учение базируется на непосредственной целостной взаимосвязи материального и духовного [5];

– теория социального интеллекта (социального научения или социального когнитивизма) Бандуры [6], основанная на том, что поведение человека обусловливается взаимодействием между субъектом (толкования) и окружающей средой (наказания и ответная реакция). При этом в процессе социального или викарного научения выделяются четыре процесса: внимание, сохранение, воспроизведение, мотивация;

– теория множественного интеллекта Гартнера [7], в которой вместо единой базовой интеллектуальной способности или «фактора g» рассматривается совокупность различных реализаций интеллекта, встречающихся в различных сочетаниях: вербальный, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, внутриличностный, межличностный интеллект;

– теория коннективизма (знание распределяется по информационной сети и может храниться в различных цифровых форматах) и социального конструктивизма (обучение происходит путем вовлечения учащихся в творческие эксперименты и различные виды деятельности [8, с. 147; 9; 10; 11].

В зарубежных странах точкой отсчета дистанционного образования является 1970 г. (появление образовательных учреждений открытого типа «Открытый университет») [12, с. 100], в России – 1995 г. (утверждение концепции дистанционного образования) [13].

Существует несколько этапов внедрения ИКТ в образовательный процесс. Так, О.И. Пащенко выделяет следующие три этапа внедрения ИКТ в отечественную систему образования:

– электронизация (1950 – 1960 гг. для студентов технических специальностей, 1960 – 1970 гг. для студентов гуманитарных специальностей);

– компьютеризация (1970 – 1990 гг.);

– информатизация (с конца 1990 г. по настоящее время) [14].

Кондаков А.М. предложил следующую классификацию:

- образование 1.0 (печатное) – конец 80-х – конец 1990-х;
- образование 2.0 – начало 2000-х до 2009 гг.;
- образование 3.0 – 2008 – 2013 гг.;
- образование 4.0 (цифровое) с 2014 года [15].

Цифровое образование предполагает обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, региона, муниципалитета, образовательных организаций, взаимодействие всех участников образовательных отношений в реализации требований ФГОС, равное качество образовательной услуги для всех категорий обучающихся, профессиональное развитие педагогических работников [15].

В законе ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ прописана возможность реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [16].

Отметим проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», паспорт которого утвержден Протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9. Цель данного проекта: создать к 2018 году условия для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы, до 11 млн человек к концу 2025 года [17].

Тренд формирования цифрового образовательного пространства прослеживается и в Указе Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» [18]. Согласно этому Указу приоритетный сценарий развития информационного общества в России включает в себя формирование национальных технологических платформ онлайн-образования [19]. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» к 2024 г. необходимо создать современную и безопасную цифровую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [20].

Цифровая педагогика, а вместе с тем и информационно-коммуникационные технологии позволяют сделать образование доступным, многоаспектным, расширяются возможности для людей разных возрастов, появляются новые педагогические инструменты, формируется цифровая образовательная среда – новая виртуальная реальность, в которой взаимодействуют все элементы системы образования, появляется цифровая педагогика, позволяющая формировать персональные образовательные траектории в онлайн-среде.

В цифровой педагогике роли преподавателя и обучающегося становятся существенно иными. Это не просто использование информационно-компьютерных технологий, создание презентаций лекционных курсов, электронных учебников, удаленных серверов и обучающих программ. Обе стороны образовательного процесса отходят от традиций к принятию принципиально иных форм, методов и результатов.

Под цифровой педагогикой в первую очередь понимают фокусировку на практику сотрудничества, переосмысление форм общения за пределами традиционных институтов образования.

Цифровая педагогика вносит в образовательный процесс комплекс средств:

– открытые образовательные ресурсы;

– онлайн-курсы;

– учебные платформы;

– электронные учебники и библиотеки;

– облачные образовательные системы, интернет-сервисы;

– средства видеокоммуникации;

– электронные портфолио и личные кабинеты.

Все это требует иных компетенций педагогических кадров и новой архитектоники образовательного процесса, с учетом задач высшей школы.

Авторы документа «Манифест о цифровой образовательной среде» говорят о том, что в современном мире педагогика становится точной наукой. Формируется новая цифровая педагогика [21].

Необходимо отметить, что в основе любой информационной системы, а тем более интеллектуальной, лежит структурированная база знаний, с четкой логикой и связями. База знаний в обучающих системах играет фундаментальную роль и зависит от масштабов системы, целей ее создания, учебных дисциплин и т.д. Применение систем дистанционного обучения в высших учебных заведениях, например, накладывает на базы знаний таких систем требование актуализации и оперативной реакции на пополнение новыми данными и, как следствие, их влияние не только на пополнение курса, но также совершенствование методики преподавания. Постановка задач такого рода может быть проведена на основе теории математической информатики и семантических сетей. В работах, посвященных вопросам структуризации знаний, часто встречается понятие поле знаний, которое представляет собой аналитическое описание взаимосвязей между множествами и отдельными понятиями предметной области. Формальное представление поля знаний может быть реализовано как граф, таблица или формула – выбор такой формы во многом зависит от используемой модели представления знаний [22, с. 47].

Сегодня существует множество различных моделей представления знаний. Несмотря на это, в современных научных исследованиях, связанных с интеллектуальными обучающими системами, можно выделить наиболее часто встречающиеся модели [23, с. 400]:

1. Логические модели, представляющие совокупность информации как описывающие некоторые факты и утверждения формулы. При этом знания отображаются в таких моделях, как совокупность формул, а процесс получения новых знаний заключается в проведении процедур логического вывода.

2. Продукционные модели основаны на правилах «Если…, то…», определяемых для каждой конкретной ситуации.

3. Сетевые (семантические) модели представляют информацию в виде отдельных единиц, имеющих различные типы связей друг с другом.

4. Фреймовые модели представляют собой жесткую структуру (протофрейм) информационных единиц.

5. Математические модели – способны работать с абстрактными понятиями, представлять и передавать информацию точно, логически и единообразно, основаны на одной или нескольких математических теориях, например, нечетких множеств.

С точки зрения управления, процесс обучения представляет собой систему, в которой объектом обучения является обучающийся, а управляющим устройством – компьютерная обучающая программа, которая направленно воздействует на него для передачи ему знаний и выработки необходимых навыков. Моделирование объекта управления в данном случае представляет собой сложную задачу, поскольку невозможно формально описать обучаемого по причине стоха-

стичности его поведения и постоянном изменении его характеристик, кроме того, субъект обучения обладает волей, и в случае несовпадения целей обучения и персональных целей учащегося субъект может сопротивляться.

Модель обучаемого представляется как совокупность характеристик субъекта обучения, которые могут измеряться во время его взаимодействия с системой, так и предустановленный набор параметров субъекта обучения и правила, которые определяют, как система взаимодействует с обучаемым. Комплексный подход к построению модели обучения, предполагает, что правила и характеристики не только определяют порядок воздействия системы на учащегося, то также эти правила должны изменяться, под влияние поведения учащегося в системе.

Как правило, модель обучаемого состоит из четырех основных блоков данных: цели обучения, знания учащегося, особенности выбора учебного материала и контрольных заданий, правил изменения данных в модели в зависимости от действий обучаемого. На основании заложенных и собранных системой в модель обучаемого данных могут создаваться рекомендательные системы, выстраивающие индивидуальную траекторию обучения. Важно то, что построение модели обучаемого будет зависеть от конкретного направления обучения, а в случае с учетом результатов обучения и их обработки – от конкретного предмета и преподавателя. Данная особенность объясняется тем, что, по сути, процесс обучения у каждого конкретного преподавателя представляет собой ограниченную изначально заданными рамками и направлениями проекцию знаний обучаемого на модель конкретной предметной области. Таким образом, система должна позволять каждому отдельному преподавателю задавать исходные характеристики и правила обработки данных для модели обучаемого.

Например, оверлейная модель позволяет создать своеобразную персональную карту знаний для каждого отдельного учащегося. В общем виде знания учащегося являются подмножеством знаний эксперта (преподавателя) и эквивалентны модели предметной области, при этом степень освоения каждой единицы знания может оцениваться как булевым, так и процентным значением, а также вероятностным коэффициентом. В рамках данной работы нас будет интересовать изучение методов построения такой модели обучаемого, которая способна не только выявлять ошибки и пробелы в знаниях, но и определять, в чем именно неверны эти знания, поскольку одной из возможных задач ИОС будет являться адаптация учебного контента для каждого конкретного учащегося в зависимости от уровня его знаний.

По мнению Алешевой Л.Н., именно оверлейные модели представления знаний лежат в основе модели обучаемого в большинстве ИОС [25]. Однако выбор метода построения модели обучаемого будет зависеть от того, какая модель представления знаний будет выбрана для реализации учебной базы знаний, поскольку в дальнейшем аналитика по успеваемости и алгоритм построения индивидуальной теории будет основываться на результатах сопоставления модели обучаемого и модели предметной области.

Однако индивидуализация обучения невозможна без качественной проверки уровня знаний и навыков учащихся. Для этих целей в интеллектуальных обучающих системах выделяют агента оценки и контроля знаний. Как правило, этот элемент входит в состав модели обучения и тесно связан с реализуемыми методами, но также он зависит от структуры и качественного наполнения базы знаний по конкретной предметной области.

Таким образом, методы искусственного интеллекта имеют широкую область применения для решения прикладных задач в сфере цифрового образования. Однако успех их реализации во многом зависит от понимания специфики и грамотного построения требований к их функциональности. Сегодня все большее число процессов стремится к автоматизации, применяя для особенно сложных или объемных задач методы искусственного интеллекта. Не являются исключением и системы управления обучением в части проверки работ студентов различного характера – тестов, сочинений, эссе, оцени уровня заимствований в тексте и т.д.

В настоящее время достижения цифровой педагогики применяются в системе высшего образования во многих странах мира: разработка учебных курсов, проведение занятий при помощи информационных технологий, создание презентаций и лекций, организация общения преподавателей с обучающимися, представление результатов научных исследований. Необходимо помочь цифровой педагогике адаптироваться к мобильным инструментам современного образования. Большое внимание в процессе получения образования следует уделять дистанционному и электронному обучению, цифровой грамотности обучающихся и преподавателей и формированию сетевого этикета. Таким образом, появление цифровой педагогики и ее развитие позволяет значительно расширить доступ к системе образования, делая ее более мобильной, интересной и функциональной.

Цифровая педагогика – это объективная трансформация системы образования в условиях формирования новой цифровой цивилизации. Важно, чтобы педагогическое сообщество воспринимало новые технологии в образовании не как зритель, а как творческое сообщество созидателей-единомышленников. Ведь только в таком случае становится возможным внедрение инноваций в систему массового обучения и образования разных слоев населения.

Библиографический список

1. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 2, № 12: 95 – 97.
2. Цветкова М.С. *Цифровое образование.* Available at: http://digital-edu.ru
3. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*: монография. Москва, 2013. Available at: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf
4. Скударёва Г.Н., Павлова О.Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа. *Современные здоровьесберегающие технологии*. 2017; № 4: 150 – 157.
5. *Холистический подход к науке и практике.* Available at: https://samopoznanie.ru/schools/ holisticheskiy_podhod_k_nauke_i_praktike/
6. Bandura A. Social Learning Theory. *Instructional Design*. Available at: http://www.instructionaldesign.org/theories/ social-learning.html
7. Gardner H. Multiple Intelligences. *Instructional Design*. Available at: http://www.instructionaldesign.org/theories/multiple-intelligences.html
8. Стародубцев В.А. Открытая педагогика в информационном обществе. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 6: 145 – 150.
9. Downes S. What Connectivism Is. *Connectivism Conference*. University of Manitoba, 2007, Available at: http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12
10. Kerr B.A. Challenge to Connectivism: transcript of keynote speech. *Online Connectivism Conference*. University of Manitboa, 2007. Available at: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation
11. Siemens G.A. Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace. Everything Elearning*. Available at: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm
12. Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Учебная деятельность студентов вузов в условиях дистанционного образования. *Высшее образование в России*. 2012; № 4: 98 –102.
13. Виштак Н.М., Фролов Д.А., Варгина Е.В. Функционально-структурная модель. *Фундаментальные исследования*. 2013; Т. 5, № 11: 871 – 874.
14. Пащенко О.И. *Информационные технологии в образовании*: учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2013.
15. Кондаков А.М. Цифровое образование: становление и особенности реализации. *Традиции и инновации в образовании*: сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию ЛОИРО. Санкт-Петербург, 2017: 86 – 98.
16. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: с изменениями на 08.12.2020 г. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
17. *Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации: паспорт приоритетного проекта*. Available at: ttp://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
18. *Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы*. Available at: http://base.garant.ru/71670570/
19. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы*. Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203. Available at: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf
20. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
21. *Манифест о цифровой образовательной среде*. Available at: http://www.koriphey.ru/news/1/3037.html
22. Солнцева О.С. Аспекты применения технологий искусственного интеллекта. *Технологии искусственного интеллекта в менеджменте*. 2018; Т. 1, № 1: 43 – 51.
23. *Декларация Всемирного образовательного форума ЮНЕСКО. Всемирный образовательный форум*. Available at: http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/
24. Алещенко А.С., Трембач В.М. Интеллектуальная обучающая система кафедры вуза. *Открытое образование*. 2016; Т. 20, № 5: 47 – 52.
25. Алешева Л.Н. Интеллектуальные обучающие системы. *Вестник университета*. 2018; № 1: 149 – 155.

References

1. Opal'ko S.G. Cifrovaya pedagogika v sisteme obrazovaniya. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2016; T. 2, № 12: 95 – 97.
2. Cvetkova M.S. *Cifrovoe obrazovanie.* Available at: http://digital-edu.ru
3. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*: monografiya. Moskva, 2013. Available at: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf
4. Skudareva G.N., Pavlova O.G. Cifrovoe obrazovanie: ot teoreticheskogo osmysleniya k realizacii social'nogo zakaza. *Sovremennye zdorov'esberegayuschie tehnologii*. 2017; № 4: 150 – 157.
5. *Holisticheskij podhod k nauke i praktike.* Available at: https://samopoznanie.ru/schools/ holisticheskiy_podhod_k_nauke_i_praktike/
6. Bandura A. Social Learning Theory. *Instructional Design*. Available at: http://www.instructionaldesign.org/theories/ social-learning.html

7. Gardner H. Multiple Intelligences. *Instructional Design*. Available at: http://www.instructionaldesign.org/theories/multiple-intelligences.html
8. Starodubcev V.A. Otkrytaya pedagogika v informacionnom obschestve. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 6: 145 – 150.
9. Downes S. What Connectivism Is. *Connectivism Conference*. University of Manitoba, 2007, Available at: http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12
10. Kerr B.A. Challenge to Connectivism: transcript of keynote speech. *Online Connectivism Conference*. University of Manitboa, 2007. Available at: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation
11. Siemens G.A. Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace. Everything Elearning*. Available at: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm
12. Huziahmetov A.N., Nasibullov R.R. Uchebnaya deyatel'nost' studentov vuzov v usloviyah distancionnogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; № 4: 98 -102.
13. Vishtak N.M., Frolov D.A., Vargina E.V. Funkcional'no-strukturnaya model'. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; T. 5, № 11: 871 – 874.
14. Paschenko O.I. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk, 2013.
15. Kondakov A.M. Cifrovoe obrazovanie: stanovlenie i osobennosti realizacii. *Tradicii i innovacii v obrazovanii*: sbornik statej yubilejnoj HH Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu LOIRO. Sankt-Peterburg, 2017: 86 – 98.
16. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ: s izmeneniyami na 08.12.2020 g. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
17. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii: pasport prioritetnogo proekta*. Available at: ttp://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
18. *Strategiya razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody*. Available at: http://base.garant.ru/71670570/
19. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody*. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 g. № 203. Available at: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf
20. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 g. № 204. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
21. *Manifest o cifrovoj obrazovatel'noj srede*. Available at: http://www.koriphey.ru/news/1/3037.html
22. Solnceva O.S. Aspekty primeneniya tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Tehnologii iskusstvennogo intellekta v menedzhmente*. 2018; T. 1, № 1: 43 – 51.
23. *Deklaraciya Vsemirnogo obrazovatel'nogo foruma YuNESKO. Vsemirnyj obrazovatel'nyj forum*. Available at: http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/
24. Aleschenko A.S., Trembach V.M. Intellektual'naya obuchayuschaya sistema kafedry vuza. *Otkrytoe obrazovanie*. 2016; T. 20, № 5: 47 – 52.
25. Alesheva L.N. Intellektual'nye obuchayuschie sistemy. *Vestnik universiteta*. 2018; № 1: 149 – 155.

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 378. 2: 81'243

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-280-282

Pigovayeva N.Yu., *PhD, associate professor, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodary, Republic of Kazakhstan), E-mail: mega.nelly@list.ru*
Kumar T.S., *undergraduate, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan), Municipal public institution "Secondary School № 8" (Aksu, Republic of Kazakhstan), E-mail: sushenitsa.tamara@yandex.kz*

THE FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER BASED ON MULTINGUAL EDUCATION. Currently, higher education institutions are facing new challenges, the purpose of which is to provide highly qualified specialists who have mastered not only professional knowledge, but also ready for intercultural communication in a multilingual world, independent problem solving, teaching subjects in two or more languages. For teacher training, teachers need a multilingual multicultural environment and are to use new technologies. This article discusses the interpretation of the concepts of "competency" and "competence", as well as the diversity of the proposed structures, methods of forming the professional competence of increasing the level of professional competence in the process of multilingual education.

Key words: **competence, multilingualism, multilingual education.**

Н.Ю. Пиговаева, *д-р (PhD), асс. проф (доц.), Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: mega.nelly@list.ru*
Т.С. Кумар, *магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, КГУ «Средняя школа № 8», г. Аксу, E-mail: sushenitsa.tamara@yandex.kz*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время перед высшими учебными заведениями стоят новые задачи, целью которых является обеспечение высококвалифицированными специалистами, овладевшими не только профессиональными знаниями, но и готовыми к межкультурному общению в полиязычном мире, самостоятельному решению задач, преподаванию предметов на двух и более языках. Для подготовки учителей нам нужна полиязычная поликультурная среда, проектирование и внедрение новых технологий. В данной статье рассматриваются толкования понятий «компетентность» и «компетенция», а также многообразие предлагаемых структур, методы формирования профессиональной компетентности, повышающие уровень профессиональной компетентности в процессе полиязычного образования.

Ключевые слова: **компетентность, многоязычие, полиязычное образование.**

The modern world is characterized by the continuing process of globalization and the construction of global education, which is the reason of urgent reforms requirement in the field of educational systems of some countries according to the world standards. Beginning from the first years of independence, the development of Kazakhstani educational system was aimed at accession into international educational space and achieving high positions in the world educational system ranking. Multilingual education as one of the leading global trends in the development of education in the 21st century is a necessary and prerequisite for the growth of human capital, the formation of an intellectual nation, and, as a result, the creation of a competitive country, which Kazakhstan is aimed to see in the perspective.

The head of our state, President of the Republic of Kazakhstan, the national leader Nazarbayev N.A., outlining the development strategies of the national education system, has repeatedly posed the tasks of developing multilingual education [1]. The National Cultural Project "The Trinity of Languages", initiated by the country's president, focuses on the development of three languages: Kazakh as the state language, Russian as the language of international communication, and English as the language of successful integration into the global economy [2].

It is important to note that the development of the trinity of languages means not only the study of languages, but also teaching other subjects in these languages at school. A comprehensive study of languages, especially the formation of a multilingual specialist, professional worker is possible only when the languages studied by students have a content area. That is, we are talking about studying not only languages, but also academic subjects in different languages.

The introduction of multilingual education in secondary schools of the Republic of Kazakhstan urgently requires the training of teachers capable of effectively implementing models and technologies of integrated language and subject teaching, multilingual and multicultural education and upbringing.

The school requires teachers who have mastered professional knowledge in the state, Russian and English languages, who are ready for intercultural communication, independent problem solving, who have critical and creative thinking, national and foreign culture [3].

The necessity is to create a multilingual multicultural environment for preparing future teachers, for social and pedagogical activities, providing and developing the academic mobility of young people who want to teach subjects both in their native language and in other foreign languages. In other words, it is necessary to create and develop modern scientific and educational centers with international participation, develop and introduce new technologies, organize advanced training courses for specialists in Kazakhstan and beyond. New requirements for the level of training of specialists determine new approaches to the organization and implementation of the educational process. Rapid changes in the field of educational services require the same mobility, therefore, each teacher must improve their professional qualifications, introduce innovative educational technologies, and use the best practices of leading universities in the world.

Modern general education characterizes multilingualism as its component, contributing to the assimilation by students of other languages, cultural values of peoples and traditions, lifestyles, and the upbringing of young people in the spirit of respect for foreign life values. The purpose of language teaching is to create a spiritually rich, highly moral, educated personality, focused on the priorities of national values while respecting the values of other civilizations. When teaching a language, we must form a personality as a native speaker with its ethno-, socio-, psychological characteristics, capable of perceiving the language as the highest gift, as a national and universal value [4].

Thus, today, the goal of higher education institutions is to prepare a competent specialist who will have both key and professional competencies in native and foreign languages.

One of the promising trends in the reform of modern higher education is promotion as a priority competency-based approach in training specialists. The subject-matter of the competency-based approach is revealed in the works of Bolotova V.A., Grishanova N.A., Zimnyaya I.A, Ivanova D.A., Mitrofanova K.G, Makhmutova Z.M., Sokolova O.V., Frumina I.D. and others. The scientific works of these scientists reflect the goal-oriented, substantive, technological and other areas of the competency-based approach to the training of specialists with higher education.

Thus, in the framework of the competency-based approach, the basic concepts are competence and competence, requiring terminological analysis due to the ambiguity of their interpretation in the scientific and pedagogical literature.

According to the Longman Dictionary of Modern English, the words “competency” or “competence” mean:

1) the ability or ability to do some work well or at a high level;

2) the skill that a person must possess in order to perform any specific activity;

3) a standardized requirement for a person to properly perform a specific job [5].

Competence can also be described as a characteristic of a person, a holistic education in the structure of personality, a system of personality traits, a system of properties of regulation, a state arising from the possession of knowledge, experience, skills, and abilities; competence is often equated with knowledge and experience.

Khutorskoy A.V. and Khutorskaya L.N. in their article “Competence as a didactic concept: content, structure and design models” consider various notions of “competency” and “competence.” According to them, translated from Latin – competentia – means a range of issues in which a person is well-informed, has knowledge and experience. A person competent in a certain field has the corresponding knowledge and abilities that enable him to reasonably judge this area and act effectively in it [6].

The most accurate interpretations of the concepts of “competency” and “competence” are proposed by A.V. Khutorskoy in his other works. Below are given their characteristics.

Competency is a set of personal qualities of a student (axiological orientations, knowledge, skills, experience, abilities), due to the experience of his activity in a certain socially and personally significant sphere.

Competence, therefore, is defined by Khutorskoy A.V. as a distracted, predetermined social requirement (norm) for the student’s educational preparation, which is necessary for his effective productive activity in a certain field. That is, competency is possession of the learner with the corresponding competence, including his personal attitude to it and the subject of activity [7].

Zimnyaya I.A. interprets competence as knowledge-based, intellectually and personally determined experience of a person’s social and professional life activity [8].

Belkin A.S. understands competence as the complex of those social functions and powers that a person possesses in realizing socially significant rights and obligations of a member of a society, social group, or collective ”[9].

Despite the fact that many researchers extensively use the concept of “competence”, almost each of them interprets this concept in their own way. The concepts of “competency” and “competence” are characteristics of the same professional and personal qualities of a university graduate, which determine the success of his professional activity. The difference between these concepts is that competencies are a potential characteristic of a personality, and competency is manifested in a situation of real professional activity [10].

Summing up, it can be noted that the activities that are based on a combination of knowledge, skills and experience in the relevant field of professional, creative, political, economic, pedagogical or other activity are common for the concepts of “competency” and “competence”.

Similar to the existing variety of interpretations of concepts of competency and competence, there are ambiguous positions of authors devoted to the study of their structure.

Markova A.K. structures pedagogical competency as the part of the process (pedagogical activity, pedagogical communication, the personality of the teacher) and as the result of pedagogical activity which are training and education of students. In the structure of the teacher’s professional competence, she distinguishes four types of competency (professional (objectively necessary) psychological and pedagogical knowledge, professional (objectively necessary) pedagogical skills, professional psychological positions, teacher attitudes required from him by the profession, personal characteristics that ensure the teacher’s mastery of professional knowledge and skills).

Kuzmina N.V. identifies five types of competency (special and professional competence of the taught discipline, methodological competence in the field of ways of generating knowledge, student skills, socio-psychological competence in the field of communication processes, differential psychological competence in the field of motives, student abilities, autopsychological competence in the field of virtues and weaknesses of one’s own activity and personality) [11].

Competencies that appear in all spheres of human activity are called key or basic competencies. A modern specialist should have a certain range of competencies, both key (basic) and professional.

According to the statement adopted at the Bologna process, “each competence of a graduate must be provided with a set of academic disciplines and practices, combined into appropriate modules, and the content of the modules should fully correspond to the level of acquired competencies. Along with the academic community, employers and graduates of recent years will be involved in identifying general and special competencies. As a result, the education system will be able to respond more quickly to the demands of the labor market and will attach much greater importance to the prospects of employment for its graduates”.

The competency-based approach to the training of future specialists consists in the formation and development of key competencies among students that allow them to undergo successful adaptation in society in the future. Key competencies allow to communicate in a team, determine the essence of specific events and phenomena, make decisions depending on the current situation to achieve the intended goal.

According to the hierarchy of competencies Khutorskoy A.V. identifies three levels of competence [7]:

1) key competencies which relate to the general (meta-subject) content of education;

2) general subject competencies which relate to a certain circle of subjects and educational areas;

3) subject competencies which are private in a relation to the two previous levels of competence, having a specific description and the possibility of forming within the framework of educational subjects.

The concept of “competence” acts as the central concept of the modernization of the education content in higher education, as it combines the intellectual and skill components of the result of education, integrates closely related knowledge and skills related to broad spheres of culture and activity.

In the system of higher education, adopted a lecture and seminar system of education (modification of the classroom lesson), which is based on a substantive approach to the content of education. The competencies of the future bachelor can be formed as a separate discipline, as well as the totality of disciplines. While studying a separate discipline in the latter case, elements of competencies are formed.

In our research we have identified the psycho-pedagogical bases of formation of professional competence of future teacher in the process of multilingual training, which includes the following necessary conditions: to develop structurally-substantial model of formation of competence and application in the educational process interactive methods of teaching. Interactive teaching methods mean methods that «focus on a broader interaction of students not only with the teacher, but also with each other». within the framework of multilingual learning, this method of organizing the educational process contributes to the creation of the maximum possible language environment.

Also we identified the following organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of professional competencies:

- compliance of the training content with the main directions of science and technology development;
- compliance of the training content with the content of the previous level of education – schools, colleges, colleges, lyceums;
- organization of educational material into a complete system of interrelated knowledge;
- connection of the studied material with future practical activities;
- the ability to meet the cognitive interests of students;
- orientation of the educational process to the development of independence and responsibility of the student for the results of their activities;
- informational dynamism of educational material;
- systematic training;
- adequate control of knowledge and gradation of knowledge by levels.

We have developed the content of the formation of professional competencies, as well as tested the effectiveness of the methodology that contributes to the formation of professional competencies of future teachers and developed appropriate guidelines. The study of the obtained data showed that the development of a methodology for the formation of professional competencies really provides an increase in the level of professional competencies in the process of multilingual training. Thus, it is hypothesized that if the formation of professional competences will be carried out in certain organizational and pedagogical conditions of the application of the developed content of methods of formation of competences of students in multilingual education, it will increase the performance of this process, as it will be based on psycho-pedagogical bases of professional training of students, were confirmed in our study.

In this article, we examined the need for multilingual education, the basic concepts of a competency-based approach: “competency” and “competence” and their variety of interpretations; and also identified the importance of the competency-based approach in preparing a future specialist in the framework of multilingual education.

In this research were revealed the essence and characteristics of the concepts «competence», «competency», «multilingual training». Based on the analyzed literature, the concepts of «competence» and «competence» are interrelated and common

to these concepts is the activity in a particular professional field, which requires an individual to have a set of certain knowledge, skills, abilities, and the ability to use existing knowledge in practice. Thus, «competence» in our understanding is the learning results (knowledge, skills) that the graduate needs to learn at the end of professional training in a particular field, and» competence», in turn, is the ability to successfully implement them in further professional activities. We have described the concept of «multilingual education» as an integral part of education that helps students learn other languages, cultural values of peoples and traditions, lifestyles, and educating young people in the spirit of respect for foreign-language life and worldview values.

Besides we have represented psycho-pedagogical bases of formation of professional competence of future teacher in the process of multilingual training, organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of professional competencies.

In the course of the research, we found that interactive teaching methods contribute to the formation of professional competencies within the framework of multilingualism, as they have a number of advantages, such as the ability to solve several specific tasks in a limited time, the active participation of the entire group of students, the development of mutual understanding and cooperation between students and teachers, as well as between students themselves. In addition, students develop a desire and willingness to engage in the process of communication, which is often problematic among students of non-linguistic specialties.

According to the results of the control stage, it is worth noting that correctly selected teaching methods and organization of the educational process can significantly affect the performance of students, their interest and involvement in the educational process.

The practical significance of the work is that the results obtained allow us to offer teachers of pedagogical universities scientifically-based recommendations for the formation of professional competencies of future teachers in the process of multilingual training.

A modern specialist should be aware that knowledge and skills are becoming priority values in human life in the information society and should strive to be aware of the development of their professional field in the world practice, and for this it is not always enough to have information in their native language. In this regard, it should be noted that the objective significance of foreign language proficiency is an important quality of the formation of a specialist's personality and a leading factor in the formation of professional competence of future specialists.

Thus, using a foreign language to obtain professional knowledge, the student is able to independently organize their future professional activities, thereby ensuring their further success.

Библиографический список

1. *Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы.* Available at: http: // www. edu.gov.kz
2. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире. *Казахстанская правда*. 2007; № 33 (25278), 1 марта.
3. Zhorabekova N.A. Formation of Future Teachers' Professional Competence on the Basis of Polylingual Approach: The State Analysis. *International Education Studies*. 2015; Vol. 8, № 12: 130 – 140.
4. Concept for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan until 2015. Project. 12.29.2003. *Science and technology*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/290994303_Integration_of_Science_Education_and_Industry_in_the_Republic_of_Kazakhstan_in_the_Context_of_the_Development_of_New_Educational_Programs
5. *Pearson Longman, Longman Dictionary of Contemporary English for advanced learners.* Trans-Atlantic Publications, 2013.
6. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвузовский сборник научных трудов. Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2008: Выпуск 1: 117 – 137.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. Available at: http: // www.eidos.ru / journal / 2005 / 1212.htm
8. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2007.
9. Белкин А.С. *Компетентность. Профессионализм. Мастерство.* Челябинск, 2004.
10. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. О сущности понятий «компетентность» и «компетенция». *Формирование профессиональной компетентности студентов*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2013: 5 – 13.
11. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
12. *Новейший словарь иностранных слов и выражений*. Москва: ООО «Издательство ЯСТ», 2001.
13. Безрукова В.С. *Педагогика*. Екатеринбург: Издательство Свердловского инженерно-педагогического института, 1993.
14. Kumar T.S. The formation of professional competencies of the future teacher in the process of multilingual education. *Master's thesis. S. Toraighyrov Pavlodar State University*. Pavlodar, 2020.

References

1. *Gosudarstvennaya programma razvitiya yazykov v Respublike Kazahstan na 2011 – 2020 gody.* Available at: http: // www. edu.gov.kz
2. Nazarbaev N.A. Novyj Kazahstan v novom mire. *Kazahstanskaya pravda*. 2007; № 33 (25278), 1 marta.
3. Zhorabekova N.A. Formation of Future Teachers' Professional Competence on the Basis of Polylingual Approach: The State Analysis. *International Education Studies*. 2015; Vol. 8, № 12: 130 – 140.
4. Concept for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan until 2015. Project. 12.29.2003. *Science and technology*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/290994303_Integration_of_Science_Education_and_Industry_in_the_Republic_of_Kazakhstan_in_the_Context_of_the_Development_of_New_Educational_Programs
5. *Pearson Longman, Longman Dictionary of Contemporary English for advanced learners.* Trans-Atlantic Publications, 2013.
6. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo, 2008: Vypusk 1: 117 – 137.
7. Hutorskoj A.V. Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij. `*Ejdos*. Available at: http: // www.eidos.ru / journal / 2005 / 1212.htm
8. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2007.
9. Belkin A.S. *Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo.* Chelyabinsk, 2004.
10. Buharova G.D., Starikova L.D. O suschnosti ponyatij «kompetentnost'» i «kompetenciya». *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2013: 5 – 13.
11. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
12. *Novejshij slovar' inostrannyh slov i vyrazhenij*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo YaST», 2001.
13. Bezrukova V.S. *Pedagogika*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Sverdlovskogo inzhenerno-pedagogicheskogo instituta, 1993.
14. Kumar T.S. The formation of professional competencies of the future teacher in the process of multilingual education. *Master's thesis. S. Toraighyrov Pavlodar State University*. Pavlodar, 2020.

Статья поступила в редакцию 03.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-282-285

Sayfullina G.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: dekanat67@yandex.ru*
Sedova S.B., *Chief Inspector for Academic Affairs, Department of Education of the Administration of the city District of Sterlitamak Republic of Bashkortostan (Sterlitamak, Russia), E-mail: sofochka67@yandex.ru*
Maloletkova A.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: a.v.maloletkova@strbsu.ru*
Usmanova S.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: sofochka67@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF PERSONAL EDUCATIONAL UNIVERSAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article notes that currently there is an active process of modernization of Russian education. Modern living and working conditions dictate increasingly high demands on the individual, both in society and in the economic sphere. The authors consider the current conditions of life and work that dictate increasingly high demands on the individual, both in society and in

the economic sphere. In the second generation of GEF stipulates that its purpose is to define and achieve the requirements and conditions imposed by the state, aimed at the implementation of the main objectives of the Russian education system – education successful citizens a high level of ethics and morality, possessing modern knowledge, skills and abilities, carefully related to social ideals and values. The second-generation FSES has a fundamental difference from the previously implemented educational standards.

Key words: **universal learning activities, primary school students, federal state educational standard, education.**

Г.Ф. Сайфуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: dekanat67@yandex.ru*

С.Б. Седова, *гл. инспектор по учебной работе Отдела образования администрации городского округа города Стерлитамак Республики Башкортостан, г. Стерлитамак, E-mail: sofochka67@yandex.ru*

А.В. Малолеткова, *канд. психол. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: a.v.maloletkova@strbsu.ru*

С.Г. Усманова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: sofochka67@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье отмечается, что в настоящее время происходит активный процесс модернизации Российского образования. Современные условия жизни и трудовой деятельности диктуют все более завышенные требования к личности, как в социуме, так и экономической сфере. В ФГОС второго поколения прописано, что его назначение заключается в определении и обеспечении достижения требований и условий, которые выдвигаются государством, направленных на реализацию основной цели российской образовательной системы – воспитание успешного человека, гражданина высокого уровня нравственности и морали, владеющего современными знаниями, умениями и навыками, бережно относящегося к общественным идеалам и ценностям. ФГОС второго поколения имеет кардинальное отличие от реализуемых прежде образовательных стандартов.

Ключевые слова: **универсальные учебные действия, младшие школьники, Федеральный государственный образовательный стандарт, образование.**

В настоящее время происходит активный процесс модернизации Российского образования. Современные условия жизни и трудовой деятельности диктуют все более завышенные требования к личности, как в социуме, так и экономической сфере [1, с. 103]. В качестве основных направлений развития стоит рассмотреть следующие:

1) смена направленности образования с приобретения запаса знаний на формирование компетенций, которые в большей степени соответствуют запросам государства и социума;

2) пересмотр основных целей образовательной деятельности и выдвижение на передний план тех, в основе которых лежит ориентация на развитие личности человека, навыков его обучения (в частности, в качестве таких навыков стоит рассмотреть сформированность мотивационной сферы, поиска и переработки информации, владение познавательными приемами), умений разрешать различные жизненные ситуации (умение ориентироваться во всем многообразии человеческих проблем и способов их конструктивного разрешения), ценностных ориентаций, умение решать нестандартные практические и теоретические задачи различного уровня сложности;

3) введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС), ориентированных на новые результаты образования, к числу которых, помимо предметных, отнесены личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ российской, гражданской идентичности; метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия;

4) пересмотр применяемых в образовательном процессе технологий для максимальной реализации компетентностной составляющей содержания образования. Здесь подразумевается, что весь процесс образования детей должен быть нацелен на достижение требований государственного стандарта, в том числе и в рамках использования образовательных технологий, ориентированных на активную практическую деятельность обучающихся через создание проектов, проведение исследований, соединение изучаемого учебного материала с его практическим применением, создание специализированных учебных ситуаций [2, с. 800].

В современных научных исследованиях, проводимых такими учеными, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Н.Ф. Виноградова, И.А. Володарская, А.Б. Воронцов, О.А. Карабанова, Л.Г. Петерсон, Н.Г. Салмина и др., подчеркивается, что освоение ребенком универсальных действий определяет его реальную и потенциальную готовность находиться в ситуации неопределенности, которая характерна для современного мира. Однако с точки зрения практической реализации отмечается, что именно научение ребенка универсальным действиям становится наиболее проблемным вопросом для учителей начального звена. Внедрение ФГОС начального общего образования детерминировало происходящие изменения в профессиональной деятельности учителя, поскольку ФГОС предъявляет обновленные требования к реализации этой деятельности против уже существующих у учителей профессиональных установок и ценностей [3, с. 128]. Эти новые требования заключаются в обновленных критериях достижений обучающихся, применении специальных образовательных технологий, в том числе и деятельностного типа, о котором мы упоминали выше. В этом свете справедливо замечание Н.Ф. Виноградовой о том, что «за годы внедрения стандарта учителя освоили незнакомую терминологию и стали ей пользоваться, но при этом многие педагоги массовой школы пока не могут ответить на вопросы, связанные с конкретной деятельностью по реализации требований стандарта» [4, с. 234]. Исходя из вышесказанного, отметим, что на сегодняшний день основной целью современного образования является освоение обучающимися универсальных учебных действий (УУД), которые призваны создать основу для саморазвития и самосовершенствования школьников.

Концепция универсальных учебных действий в своей основе имеет системно-деятельностный подход, разработанный А.Г. Асмоловым, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др. Авторство концепции принадлежит таким ученым, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов. Общее руководство данной группой ученых осуществляет А.Г. Асмолов. Основная цель выделения УУД заключается в конкретизации результатов обучения детей через выделение определенных метапредметных результатов, имеющих заданный уровень их развития, учитывающий возрастные и индивидуально-личностные особенности детей.

В ФГОС второго поколения прописано, что его назначение заключается в определении и обеспечении достижения требований и условий, которые выдвигаются государством, направленных на реализацию основной цели российской образовательной системы – воспитание успешного человека, гражданина высокого уровня нравственности и морали, владеющего современными знаниями, умениями и навыками, бережно относящегося к общественным идеалам и ценностям.

ФГОС второго поколения имеет кардинальное отличие от реализуемых прежде образовательных стандартов. В его основе лежит не просто достижение заданных предметных результатов, но формирование у обучающихся универсальных способов учебной деятельности, которые детерминируют в дальнейшем успешность обучения ребенка на всех образовательных этапах. В основу нового образовательного стандарта положена идея о взаимосвязи и взаимозависимости процессов воспитания, обучения и личностного развития. Исходя из этого, целью современного образования является формирование личности ребенка.

В ФГОС в качестве критерия усвоения знаний обучающимся выступает уровень сформированности и многообразие освоенных им универсальных действий. В основе концепции универсальных учебных действий лежит системно-деятельностный подход, разрабатываемый такими учеными, как А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин. Универсальные учебные действия представляют собой широкий функционал, позволяющий ребенку самостоятельно усваивать новые знания, действовать правильно в новых для себя условиях. За счет усвоения ребенком универсальных учебных действий возможно выстраивание им самим комфортного режима обучения и его направленности. Для максимального усвоения и овладения универсальными учебными действиями школьник должен освоить все компоненты

учебной деятельности, в которые входят мотивация, постановка целей и задач, определение и реализация учебных действий и операций [5, с. 12].

На основании теоретических исследований было выделено четыре основных вида универсальных учебных действий, которые можно соотнести с целями общего образования: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Основная цель формирования личностных УУД заключается в становлении ценностно-смысловой структуры личности обучающихся, в которую входят моральные правила и нормы, нравственное развитие ребенка, умение соотносить свои и чужие поступки с принятыми в обществе правилами, а также в становлении ориентации ребенка в системе принятых в обществе социальных ролей каналов взаимодействия.

В рамках данного исследования для нас представляют интерес личностные универсальные учебные действия младших школьников. Зарубежные, отечественные педагоги и психологи показывают, что именно младший школьный возраст является начальным этапом в осознании человеком своей личности, в ориентации собственной позиции, в учебном процессе и в других сферах жизнедеятельности. С данной задачей самостоятельно ребенку будет непросто справиться, поэтому в этом возрасте особенно важно оказать помощь в развитии и становлении его личности.

Наиболее подробно младший школьный возраст освещен в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Дадвыдова, а также их последователей. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования нравственных и моральных основ поведения личности, становления ее социоцентричной направленности. Проявления черт характера у младших школьников отличаются неустойчивостью, импульсивностью, отсутствием волевой регуляции поведенческих и эмоциональных проявлений. Во многом поведение детей младшего школьного возраста характеризуется возрастной особенностью, каковой является общая недостаточность воли.

В своей работе педагогу необходимо развивать у младшего школьника готовность и способность к саморазвитию, т.е. личностные универсальные учебные действия. Способствовать развитию личностных универсальных учебных действий может умелое использование педагогом различных образовательных технологий.

Трансформация современного общества неизменно затрагивает и процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, что влечет за собой изменения не только в целях и задачах системы образования, но и в профессиональной деятельности педагогов. На сегодняшний день одной из центральных задач школы является развитие личности ребенка. Об этом говорится и во введенных Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения. Реализация стандарта на практике основывается не только на том, чтобы обучить ребенка чтению и письму, но и сформировать у него универсальные учебные действия. Основной целью современной школы является формирование у обучающихся навыков обучения, «умения учиться». Развитие универсальных учебных действий позволяет на практике самостоятельно применять их в различных отраслях научного знания для получения новой информации. Рассматриваемые в нашей работе личностные УУД в соответствии с ФГОС НОО способствуют формированию смыслообразующей функции постановки учебных задач. В рамках личностных УУД выделяются три основных блока: самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание.

В целях диагностики личностных УУД у младших школьников нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур).
2. Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова).
3. Методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова).

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил нам сделать вывод о необходимости реализации программы управления развитием личностных УУД, которые будут способствовать повышению качественных показателей самооценки, уровня мотивации к обучению в школе, а также формированию внутренней позиции школьника.

В реализации разработанной нами программы принимали участие младшие школьники экспериментальной группы. После реализации разработанной нами программы младшие школьники экспериментальной и контрольной группы были вновь продиагностированы при помощи тех же самых методик. Полученные результаты описаны и проанализированы. В табл. 1 отражены сводные результаты исследования.

Таблица 1

Сводные результаты исследования по методике «Лесенка» В.Г. Щур у младших школьников ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента (%)

Уровень самооценки	ЭГ		КГ	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Завышенная	20 (5)	20 (5)	20 (5)	16 (4)
Адекватная	32 (8)	52 (13)	36 (9)	40 (10)
Заниженная	48 (12)	28 (7)	44 (11)	44 (11)
Значимость различий по χ^2 Пирсона	0,05		-	

После проведения опытно-экспериментальной работы у младших школьников ЭГ существенно изменились показатели, что подтверждается критерием χ^2 Пирсона (p = 0,05). У большинства младших школьников была зафиксирована адекватная самооценка: если до формирующего эксперимента младших школьников с адекватной самооценкой было 32%, то после – 52%. У младших школьников удалось сформировать благоприятное отношение к себе; младшие школьники научились оценивать свою деятельность и самого себя. Необходимо обратить внимание на тот факт, что также уменьшилось количество младших школьников с заниженной самооценкой: если до формирующего эксперимента младших школьников с заниженной самооценкой было 48%, то после – 28%. У младших школьников контрольной группы каких-либо статистически значимых различий выявлено не было.

В табл. 2 приведены сводные показатели по анкете для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой для испытуемых экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Таблица 2

Сводные результаты исследования по анкете для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой у младших школьников ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента (%)

Уровень школьной мотивации	ЭГ		КГ	
	1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
Очень высокий	12	24	8	12
Высокий	8	28	12	8
Средний	48	32	52	56
Низкий	20	12	12	12
Очень низкий	12	4	16	12
Значимость различий по χ^2 Пирсона	0,05		-	

Анализ результатов исследования уровня школьной мотивации младших школьников экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента показывает наличие достоверных статистически значимых различий, что подтверждается χ2-критерием Пирсона (p = 0,05). Реализация программы позволила значимо увеличить количество детей, имеющих очень высокий уровень школьной мотивации. Если на этапе констатирующего эксперимента их было 12%, то на контрольном этапе данное количество увеличилось в 2 раза. Такие дети отличаются качественно высоким уровнем развития познавательных мотивов, стремятся в своей деятельности реализовать все требования, которые предъявляет к личности ученика школа.

Также произошло значимое увеличение количества школьников, демонстрирующих высокий уровень школьной мотивации. Такие дети успешно справляются с заданиями, предъявляемыми им в процессе учебной деятельности.

Согласны данным, младшие школьники стали более успешно справляться с учебной деятельностью. Необходимо отметить, что существенно уменьшилось количество младших школьников с положительной внешней мотивацией (теперь таких детей 32%), с низким (12%) и очень низким (4%) уровнем школьной мотивации. Полученные результаты исследования показывают, что увеличилось количество младших школьников с развитой учебно-познавательной мотивацией. Учебный процесс для младших школьников стал более привлекательным, они стали демонстрировать большую заинтересованность в познании учебного материала, полученные знания стали для них более значимыми и ценными, дети стали проявлять стремление познавать явления окружающий действительности. Младшие школьники стали сознательнее и целеустремленнее добывать знания, дети научились опираться на имеющиеся знания и собственный опыт. Согласно полученным данным, представленным в табл. 2, у детей контрольной группы на контрольном этапе эксперимента достоверных статистически значимых различий не выявлено, что подтверждается χ2-критерием Пирсона. У младших школьников преобладает средний уровень школьной мотивации. Для таких детей характерно стремление посещать школу, однако делают они это для общения с педагогом и одноклассниками. Для таких детей важны внешние атрибуты позиции школьника. Сам учебный процесс представляется им малопривлекательным.

В табл. 3 приведены сводные результаты исследования по методике «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова).

Таблица 3

Сводные результаты исследования по методике «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова) на контрольном этапе эксперимента (%)

Сформированность внутренней позиции	ЭГ		КГ	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Низкий	55 (11)	25 (5)	50 (10)	40 (8)
Средний	25 (5)	15 (3)	20 (4)	25 (5)
Высокий	20 (4)	60 (12)	30 (6)	35 (7)
Значимость различий по χ^2 Пирсона	0,01		–	

Анализ результатов исследования показал, что у младших школьников экспериментальной группы сформировалась внутренняя позиция школьника (60% на контрольном этапе эксперимента), уменьшилось количество детей со средним и низким уровнем сформированности внутренней позиции школьника, что подтверждается χ^2-критерием Пирсона ($p = 0,01$). Это говорит нам о том, что дети готовы к принятию новой социальной роли и выполнению связанных с ней обязательств. Ребенок стремится к поступлению в школу, поскольку готов к получению новых знаний, а не потому что ему купят портфель, канцелярские принадлежности и форму. Все это способствует боле успешному протеканию периода адаптации к школьному обучению и повышает успешность обучения ребенка в младших классах. Такая положительная направленность ребенка на школу – важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, то есть принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс. У младших школьников каких-либо изменений в показателях внутренней позиции школьника зафиксировано не было, что подтверждается χ^2-критерием Пирсона.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что в экспериментальной группе увеличилось количество детей, проявивших наиболее высокий уровень самооценки, повысился уровень школьной мотивации, повысился уровень сформированности внутренней позиции школьника. Показатели контрольной группы претерпели лишь незначительные изменения, во многих случаях остались на уровне результатов, полученных на констатирующем этапе. Представленные материалы свидетельствуют о том, что после реализации формирующего этапа экспериментальной работы обучающиеся экспериментальной группы показали более высокие результаты по сравнению с результатами, полученными в контрольной группе.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий детерминирует становление психологических новообразований личности, что, в свою очередь, оказывает значимое влияние на успешность реализации ребенком учебной деятельности. Для школьной системы образования формирование универсальных учебных действий выступает как значимый элемент психологической стороны образовательного процесса. Концепция УУД признает, что их формирование позволяет обеспечить более высокий и качественный уровень освоения ребенком знаний, умений и навыков с учетом постоянно изменяющихся условий жизни в мире.

Библиографический список

1. Бобрышева Е.В. Технология «Портфолио» в развитии личностных УУД младших школьников. *Наука среди нас*. 2017; № 2 (2): 103 – 107.
2. Ежова Н.Р. Развитие личностных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. *Аллея науки*. 2018; Т. 6, № 11 (27): 800 – 803.
3. Зуева И.Е. Познавательные стратегии как средство личностного развития младших школьников на занятиях по иностранному языку. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2019; № 1-3: 128 – 132.
4. Королькова О.И. Учебно-исследовательский проект как средство личностного развития младшего школьника. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2013; № 5 (13): 234 – 235.
5. Поляшова Н.В., Петрова И.А. Динамика развития самоопределения как личностного универсального учебного действия у младших школьников в условиях целенаправленного воздействия. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2016; Т. 7, № 2: 10 – 16.

References

1. Bobrysheva E.V. Tehnologiya «Portfolio» v razvitii lichnostnyh UUD mladshih shkol'nikov. *Nauka sredi nas*. 2017; № 2 (2): 103 – 107.
2. Ezhova N.R. Razvitie lichnostnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Alleya nauki*. 2018; T. 6, № 11 (27): 800 – 803.
3. Zueva I.E. Poznavatel'nye strategii kak sredstvo lichnostnogo razvitiya mladshih shkol'nikov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2019; № 1-3: 128 – 132.
4. Korol'kova O.I. Uchebno-issledovatel'skij proekt kak sredstvo lichnostnogo razvitiya mladshego shkol'nika. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2013; № 5 (13): 234 – 235.
5. Polyashova N.V., Petrova I.A. Dinamika razvitiya samoopredeleniya kak lichnostnogo universal'nogo uchebnogo dejstviya u mladshih shkol'nikov v usloviyah celenapravlennogo vozdejstviya. *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*. 2016; T. 7, № 2: 10 – 16.

Статья поступила в редакцию 03.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-285-289

***Muratova L.V.**, postgraduate, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: raziyat@bk.ru*
***Muratova A.S.**, postgraduate, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: raziyat@bk.ru*
***Orlova K.S.**, teaching assistant, Department of Foreign Languages, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: raziyat@bk.ru*

DISTANT LEARNING: PRIMARY DATA ANALYSIS OF THE ASSESSMENT OF THE CURRENT SITUATION. The main objective of study is the primary analysis of the attitude of respondents to the new form of education (distance education) to determine the characteristics of the process, dynamics, opportunities and threats. To identify these tendencies, a survey was posted on the Internet, as well as offered to the participants locally. In the course of the study, in order to compare local data and data on Russia with data abroad, the existing questionnaire was translated into English and with appropriate changes reflecting the specifics of the foreign education system, was also made available on the website. The results obtained make it possible to assess the current attitude of the participants of the educational process to distance education. The study is supposed to help generate data to enable an initial assessment of the situation. Using the respondents' responses, we can see the areas that caused the problems, identify the risks and start predicting their consequences.

Key words: **E-learning, online education, distant learning, education during COVID lockdown, effects of online education.**

***Л.В. Муратова,** аспирант, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: raziyat@bk.ru*
***А.С. Муратова,** аспирант, Московский государственный университет технологий и управления имени К Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: raziyat@bk.ru*
***К.С. Орлова,** асс., Институт социально-гуманитарных технологий, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: raziyat@bk.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЕРВИЧНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ ОЦЕНКИ ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ

Основной задачей данного предварительного исследования является первичный анализ отношения респондентов к новой форме образования (дистанционное) для определения характеристик процесса, динамики, возможностей и угроз. Для выявления тенденций был составлен опрос и размещен в свободном доступе в Интернете, а также предложен для работы участникам образовательного процесса локально. В процессе исследования для сравнения локальных данных и данных по России с данными за рубежом существующий опросник был переведен на английский язык и с соответствующими изменениями, отражающими специфику зарубежной системы образования, также размещен в свободном доступе на сайте. Полученные результаты позволяют оценить текущее отношение участников образовательного процесса к дистанционному образованию.

Ключевые слова: **дистанционное образование, онлайн-обучение, образование во время пандемии, опрос, эффекты дистанционного образования.**

В 2020 году образовательным системам по всему миру пришлось перейти на онлайн-формат обучения, что привело к ярко выраженным изменениям и в методике преподавания, и в менеджменте (контента, времени, системы образования), и в поведении / реакции учащихся, их родителей, педагогов. В сложившейся ситуации нам показалось наиболее важным получить индикативные данные от участников образовательного процесса, которые могут помочь сформировать стратегические действия, способствующие эффективному распределению ресурсов, снятию психоэмоционального напряжения, устранению проблем коммуникации, обмена информацией и получения качественного образования. Так как данная ситуация оказалась непредвиденной, новой, представляющей собой как угрозы, так и новые возможности, это послужило основным мотивом для проведения данного исследования. В представленной работе мы предлагаем предварительный анализ данных опроса участников образовательного процесса, отражающего их отношение к сложившейся ситуации в обучении с вынужденным периодом перехода на дистанционные формы обучения.

Опрос проводился с целью выявить наиболее проблемные зоны в подобном типе образования, по мнению участников образовательного процесса, что могло бы послужить отправной точкой для формирования дальнейших направлений работы.

Подобные исследования проводились различными организациями:

– Economic Policy Institute (https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/);

– Organisation for Economic Co-operation and Development (https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf);

– Joint Research Centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service (https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf).

Разнообразные исследования и обобщения появляются в таких базах, как ResearchGate, Elsivier, Edutopia, Academia и других.

Пример подобного опросника созданного Cambridge University можно найти здесь: https://www.research.net/r/8J8DB87.

В России подобные исследования проводились, например, РАНХиГС. Мониторинг готовности учителей к организации обучения школьников в дистанционном режиме был предпринят в 2019 г. ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС. В 2010 году РАНХиГС были проведены исследования готовности субъектов образования к дистанционному обучению в условиях карантина, с результатами которых можно ознакомиться здесь: https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/803-tarasova-ekspertiza.

Однако, как нам кажется, все больше проблем будут решаться не только на местах, локально, но и индивидуально – педагогом, учеником, родителем. Рассмотрение подобных ситуаций и разрешение реально возникающих проблем станет основным моментом сосредоточения внимания по нашему мнению. Поэтому нам представляется важным получить данные, отражающие не тенденции общемирового/национального масштаба, а локальные, относящиеся к повседневной реальности того кластера, в котором работа осуществляется непосредственно. С максимальной эффективностью данный опрос может быть использован при получении данных от всех участников образовательного процесса. Опросники были смоделированы нами таким образом, чтобы охватить широкий спектр занятых в сфере образования.

Для проведения опроса был использован ресурс SurveyMonkey (https://www.surveymonkey.com/) при составлении самих опросников (бесплатная версия) и Google Sites (https://sites.google.com/) для более удобного размещения материала. Опросник разделен на 3 отдельные секции: для преподавателей/учителей/администрации и других работников образовательных учреждений; для учащихся всех уровней образовательной системы и для родителей/опекунов обучающихся.

Данные в основном получены от учителей-предметников школ города Конаково, Конаковского района, других областей России, учащихся старшей школы и родителей вышеозначенной группы обучающихся. В исследовании также приняли участие студенты МГУТУ имени К.Г. Разумовского: группа 4 курса ОФО, направление подготовки бакалавров 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (16 человек), группа 2 курса ОФО, направление подготовки бакалавров 38.03.03 Управление персоналом (6 человек), группа 2 курс ЗФО направление подготовки магистрантов 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (12 человек). Базу опроса составило следующее количество участвовавших (на 15.12.2020) (табл. 1.).

Таблица 1

учителя\преподаватели	78 человек
учащиеся	96 человек
родители	31 человек
ИТОГО	205 человек

Стремясь сократить количество вопросов в анкетах и охватить как можно более широкий круг вопросов, нами были предложены следующие категории и градации ответов (вопросы, общие для всех групп опрашиваемых). Вопросы, отличающиеся по группам респондентов, будут указаны отдельно.

1. Общее впечатление от данного типа обучения в период карантина (абсолютно позитивное, в целом позитивное, нейтральное, отрицательное, совершенно отрицательное).

2. Что, на Ваш взгляд, было самым трудным в процессе дистанционного обучения в период карантина? (технические сложности, социальные проблемы, коммуникативные проблемы, проблемы личностного характера, психологические проблемы).

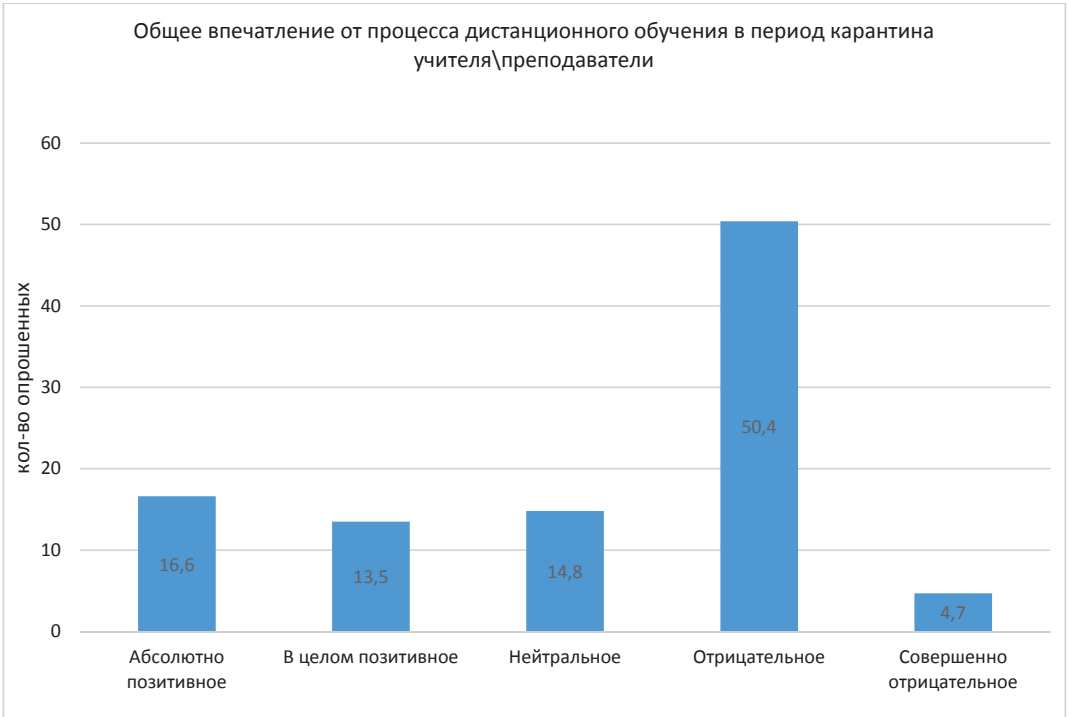


Рис. 1. Общее впечатление преподавателей/учителей от дистанционного обучения

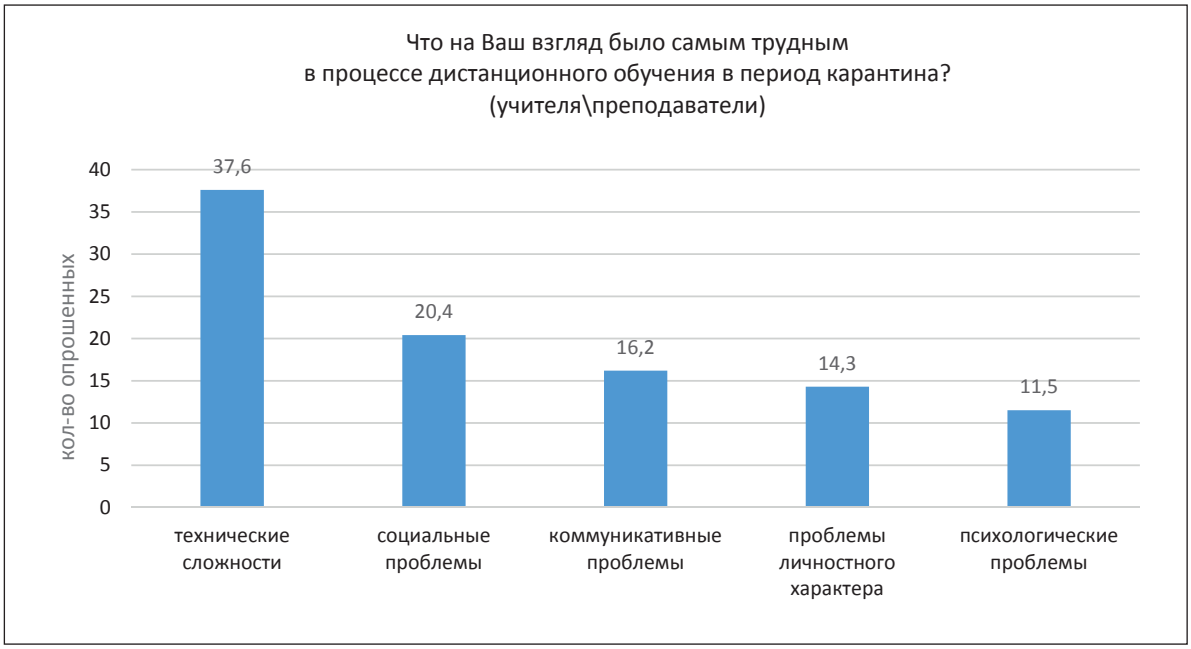


Рис. 2. Основные трудности дистанционного обучения с точки зрения преподавателей/учителей

3. Сложнее всего было работать с (коллегами, родителями учащихся, самим собой, администрацией школы).

Вопросы, требующие ответа без выбора опций, касались основных позитивных моментов, которые респонденты могли отметить в период дистанционного обучения.

Обобщенные данные по группе “Учителя / Преподаватели”:

- средний стаж: 5 – 15 лет;
- место работы: средняя школа;
- общее отношение к данному типу обучения: отрицательное;
- основные трудности: технические;
- сложнее всего было работать с родителями учащихся;
- с точки зрения педагогов, учащимся было сложнее всего выполнять урочные задания;
- основные проблемы: технические.

Положительные моменты.

1. Развитие умения работать на разных образовательных и коммуникативных платформах, быстро переключаться с одной программы на другую.
2. Улучшение коммуникативных навыков.
3. Умение учиться самостоятельно;
4. Учащиеся со слабой учебной мотивацией смогли повысить свою успеваемость.

Обобщенные данные по группе “Учащиеся”:

- возраст: 16 – 18 лет;
- уровень обучения: старшая школа;
- общее отношение к данному типу обучения: отрицательное;
- основные трудности: коммуникативные;
- сложнее всего было работать с учителями;
- с точки зрения учащихся, учителям было сложнее всего решать социальные и технические проблемы;
- основные проблемы: технические.

Положительные моменты.

1. Улучшение регулятивных навыков (планирование своей деятельности, улучшение режима дня).
2. Нет затрат времени на то, чтобы добраться до учебного заведения.
3. Улучшение профессиональных навыков.
4. Своевременное выполнение некоторых работ.



Рис. 3. Общее впечатление от процесса дистанционного обучения учащихся



Рис. 4. Основные трудности дистанционного обучения с точки зрения учащихся



Рис. 5. Общее впечатление от процесса дистанционного обучения родителей



Рис. 6. Основные трудности дистанционного обучения с точки зрения родителей

Обобщенные данные по группе “Родители\опекуны”.

- Режим работы: полная занятость;
- Общее отношение к данному типу обучения: нейтральное; Основные трудности: коммуникативные;
- Сложнее всего было работать с: учителями;
- С точки зрения родителей учителям было сложнее всего осуществлять самоконтроль
- Основные проблемы: следование графику, самодисциплина.

Положительные моменты. Формирование и развитие навыков самодисциплины.

Обсуждение исследования. Нами была поставлена дополнительная задача получения и сравнения данных не только по России, но и по другим странам. На сегодняшний день мы имеем данные из США и Канады и в дальнейшем планируем расширить представленную географию.

Имея основания полагать, что тенденции схожи по всему миру, стоит отметить различное восприятие данной ситуации российскими и зарубежными участниками опроса.

Согласно данным, зарубежные участники проявляют большую терпимость, спокойствие, мобильность, формулируют свои впечатления без проявления пограничных эмоциональных состояний. Крайние позиции выражения своего отношения к сложившейся ситуации не выбирались. Ответы массово располагались в зоне нейтрального отношения. Позиция ‘significantly’ («достаточно сильно», «значительно») была выбрана только единожды одним отвечающим (вопрос № 6: It was difficult to work with…). Респондентами были предложены улучшения или изменения, которые мы внесли в опросники. Общее впечатление респондентов было позитивно-нейтральным, вопросы показались понятными, выбор ответов логичным. Были высказаны предложения заменить пункт “психологические проблемы/факторы” (psychological) в вопросах № 5 и № 8 на ментальный/эмоциональный стресс («mental/emotional stress» as it is clearer to average reader). В вопросе № 3 было предложено добавить пункт “самозанятость” (self-employed).

В вопросе № 6, касающегося трудностей работы с другими участниками образовательного процесса, возникали варианты недопонимания теми, кто осуществляет преподавательскую/образовательную деятельность в тех условиях, при которых другие участники образовательного процесса не задействованы. Также был отмечен характер большего смещения опросников в сторону ситуации “школьный учитель-ученик”.

Учитывая, что данные опросника еще нуждаются в коррекции и дополнении, нам хотелось бы привлечь к его доработке специалистов таких областей, как администрирование и управление, психология, юриспруденция, экономика. Так как предложенное исследование было ориентировано на получения первичного представления на основе анализа сложившейся ситуации, в него не были включены вопросы, касающиеся способов минимизации негативных моментов, методов, предложений по улучшению или облегчению негативных моментов, привлечению внимания к положительным эффектам или распространению полученного опыта. Исследование на данном этапе должно было помочь сгенерировать данные, позволяющие провести первичную оценку ситуации. На основании ответов респондентов мы можем увидеть те области, которые вызвали проблемы, выявить риски и начать прогнозировать их последствия. Ознакомиться с опросником и принять участие можно по ссылке: https://sites.google.com/view/distantlearningexperienceru/home (русская версия); https://sites.google.com/view/onlinelearningcovid/home (английская версия).

Примечание. Выражаем благодарность за активное участие в опросе Рабадановой Разият Сулайбановне, кан. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г. Разумовского, за поддержку и организацию опроса среди научно-педагогического состава кафедры и студентов университета.

Библиографический список

1. *COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO.* Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse
2. *National learning platforms and tools. UNESCO*/ Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#EASTERN%20EUROPE%20&%20CENTRAL%20ASIA
3. *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. The World Bank.* Available at: https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic
4. *La clase del día: ideas para articular las propuestas de Seguimos Educando. Ministerio de Educatión Argentina*. Available at: https://www.educ.ar/noticias/200376/la-clase-del-diacutea-ideas-para-articular-las-propuestas-de-seguimos-educando
5. *Distance learning solutions. UNESCO*. Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions
6. *Генсек ООН допустил, что мир может потерять сотни тысяч детей в 2020 году.* Available at: https://news.mail.ru/politics/41420340/?frommail=1
7. *Covid-19 impact: Online learning companies see spike in number of students*. Available at: https://www.livemint.com/companies/news/covid-19-impact-online-learning-companies-see-spike-in-number-of-students-11584724448197.html
8. *Online learning rockets in coronavirus pandemic, says Pearson. Reuters*. Available at: https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-education-pearson/online-learning-rockets-in-coronavirus-pandemic-says-pearson-idUSKBN21D384
9. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей. Доклад, НИУ Высшая школа экономики. *Факты образования*. 2020; Выпуск № 2 (27).

References

1. *COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO.* Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse
2. *National learning platforms and tools. UNESCO*/ Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#EASTERN%20EUROPE%20&%20CENTRAL%20ASIA
3. *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. The World Bank.* Available at: https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic
4. *La clase del día: ideas para articular las propuestas de Seguimos Educando. Ministerio de Educatión Argentina*. Available at: https://www.educ.ar/noticias/200376/la-clase-del-diacutea-ideas-para-articular-las-propuestas-de-seguimos-educando
5. *Distance learning solutions. UNESCO*. Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions
6. *Gensek OON dopustil, chto mir mozhet poteryat' sotni tysyach detej v 2020 godu.* Available at: https://news.mail.ru/politics/41420340/?frommail=1
7. *Covid-19 impact: Online learning companies see spike in number of students*. Available at: https://www.livemint.com/companies/news/covid-19-impact-online-learning-companies-see-spike-in-number-of-students-11584724448197.html
8. *Online learning rockets in coronavirus pandemic, says Pearson. Reuters*. Available at: https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-education-pearson/online-learning-rockets-in-coronavirus-pandemic-says-pearson-idUSKBN21D384
9. Gotovnost' rossijskih shkol i semej k obucheniyu v usloviyah karantina: ocenka bazovyh pokazatelej. Doklad, NIU Vysshaya shkola `ekonomiki. *Fakty obrazovaniya*. 2020; Vypusk № 2 (27).

Статья поступила в редакцию 26.01.21

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет" (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО«Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 811.512.153 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-291-293

***Borgoyakov V.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: borgoyak@mail.ru*

PHONETIC DIALECTISMS OF THE SAGAI DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE. The article highlights the sound system of the Sagay dialect of the Khakass language. At the present stage, there is a problem of establishing the dialect base of literary Khakass. The Khakass literary language did not exist for a long time and did not receive sufficient functional development. Literary Khakass is formed quite artificially as a result of a mechanical combination of different dialectal features. It does not have sufficient normative potential. The most common and commonly used vocabulary has no signs of normalization. The vocabulary of the Khakas language is variable, especially from the phonetic point of view. This is evident from numerous examples in the work. There are a lot of lexical synonyms and phonetic variants for transmitting a single name. The vocabulary considered in this work is in some part common, known to all native speakers in certain phonetic sounds. However, the phonetic dialectisms of the Sagay dialect are more widely known.

Key words: **Khakass language, dialects of Khakass, vocabulary, phonetic dialectisms, phonetics.**

***В.А. Боргояков,** канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: borgoyak@mail.ru*

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00242 А» («Хакасский литературный язык. Современное состояние»)

Статья посвящена звуковой системе сагайского диалекта хакасского языка. На современном этапе стоит проблема установления диалектной базы хакасского литературного языка, который в силу недолгого своего существования и недостаточного функционального развития, а также, что важно особенно, будучи сформированным довольно искусственно, в результате механического соединения разнодиалектных признаков, не обладает достаточным нормативообразующим потенциалом. Наиболее распространенная и общеупотребительная лексика не имеет признаков нормированности, поскольку она вариативна, особенно с фонетической точки зрения. Это видно из многочисленных примеров в работе, когда для передачи одного названия существует масса и лексических синонимов, и фонетических вариантов. Рассмотренная в работе лексика в какой-то своей части является общеупотребительной, известной всем носителям языка в определенных фонетических звучаниях. Но при этом фонетические диалектизмы сагайского диалекта являются более широко известными.

Ключевые слова: **хакасский язык, диалекты хакасского языка, лексика, фонетические диалектизмы, фонетика.**

Гласные сагайского диалекта в количественном отношении совпадают с гласными литературного языка. Исследователи насчитывают 17 кратких и долгих гласных звуков [1]. В.Г. Карпов в число гласных добавляет [ъ], который как смыслоразличительный противопоставляется гласному [*а*] [2, с. 21 – 23].

Гласные состоят из двух рядов: краткие и долгие. Диалектную особенность представляют своеобразие артикуляции и позиционного употребления некоторых звуков, а также некоторые фонетические явления, свойственные лишь сагайскому диалекту и его говорам [3, с. 29].

В составе сагайского диалекта, как указывают исследователи диалектов хакасского языка, различаются следующие согласные фонемы: *п (б), в, к (г), х (ғ), т (д), с (з), ж, й, л (л'), м, н, р, ф, ц, ч, ч, ш, щ, ң.* Из них фонемы *в, ж, ф, ш, ц, щ* встречаются только в заимствованных словах [4].

В данной работе был проведен дистрибутивный анализ фонемы [*г*] и выявление позиционных особенностей ее произношения. При данном анализе мы также основывались на субъективно-слуховом методе.

В позиции «середина слова между гласными и согласными [V – г – С]» у фонемы [*г*] проявляется позиционно-ограниченные аллофоны «*sh*» и «*zsh*».

Дистрибутивный анализ фонемы [*г*] и выявление позиционных особенностей произношения данной фонемы в бельтирском говоре сагайского диалекта. По исследованиям диалектологов, бельтиры проживают и занимают значительную часть территории на основных местах проживания сагайцев.

При дистрибутивном анализе при невозможности применять инструментальные методы (использование приборов) мы основывались на субъективно-слуховом методе. При выявлении позиционно-комбинаторных условий функционирования фонемы [*г*] нами были опрошены носители бельтирского говора, проживающие по обоим берегам среднего течения р. Абакан: в аалах (населенных пунктах) Апчинаев, Красный Ключ, Малый Монок, Маткечик, Усть-Сос и др.

Фонема [*г*] – это переднеязычный дрожащий (вибрант) звонкий сонант, или «согласная переднеязычная альвеолярно-переднетвердонебная апикальная мгновенно преградная смычно-ударная (факультативно щелинно-ударная) по медиали билатерально-щелевая ртовая» [5, с. 132].

В середине слова (в позиции [V – г – С]) между гласными и согласными (а также в ситуации, когда редуцируются гласные *ы*, *і*) фонема [*г*] в некоторых словах с твёрдыми и мягкими гласными реализуется несколько по-другому или в указанной позиции является аллофоном фонемы [*г*]. Вибрирующая фонема [*г*] в данной позиции теряет смычно-ударное свойство, и передняя часть спинки языка поднимается выше от «верхней половины лингвального склона резцов» [5, с. 131] к дентальному склону альвеол. При этом произносится как согласный звук, близкий к щелевым.

При последующем глухом согласном на слух данная фонема воспринимается как аллофон «*sh*», который по участию голоса является шумным, по способу образования – щелевым, переднеязычным, переднетвёрдонёбным, твёрдым или мягким в зависимости от гласных звуков в слове (далее в примерах аллофон «*sh*» будем обозначать буквой *-ш-*): **чӱш турғаннар** (Саг. бельт., с. Красный Ключ Бейского района РХ) – чӧр турғаннар (лит.) ходили. *Хонхыхтар удур-тӱдір* ***чӱш турғаннар*** *иирде тохᵒс соонда.* – Соседи друг к другу *ходили* вечером после работы;

кўшнче (Саг. бельт., с. Апчинаев Аскизского района РХ) – көрінче (лит.) виднеется. *Чазы чижде* ***кўшнче.*** – В степи *виднеется*;

ўштек (Саг. бельт., с. Верх-Киндирла Бейского района РХ) – өртек (лит.) утка. Толдыра **ўштек.** – Много *уток*;

тўшт/тўш (Саг. бельт., с. Красный Ключ, с Малый Монок Бейского района РХ) – төрт (лит.) четыре. Минең сөбірімде **тўшт** кізі. – 'В моей семье *четыре* человека', Чазыда уйа салча ўс алай **тўш** пала полча. – 'В степи гнездится, три или четыре детеныша бывают';

кўштў (Саг. бельт., с. Верх Киндирла Бейского района РХ) – күркў (лит.) тетерев. Пістің хара сабан, **кўштў**. – 'У нас глахарь, *тетерев* [есть]';

чуштапчабыс (Саг. бельт., с. Красный Ключ Бейского района РХ) чуртапчабыс (лит.) живем. Очы олғымың **чуштапчабыс**. – 'С младшим сыном *живём*';

сўшкі (Саг. бельт., с. Красный Ключ Бейского района РХ) сүрткі (лит.) смазка, жир (здесь сметана). Пурун нымыртха, пис алай алты, сковородкаха салып, полғапчабыс, пір литр **сўшкі**, тус, суғас пол парза, ун көмес салчыбыс. – 'Сначала яйца, пять или шесть, на сковородку кладем, мешаем, один литр сметаны, соль, когда станет жидким, немного кладем муки';

чуштап (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – чуртап (лит.) живя. Пот иди **чуштап** пардодырчас. 'Вот так живем'. Чаа тузында мин тігде **чуштаам**. 'Во время войны я *жила* там';

алахтшхам (Саг. бельт., с. Верх-Киндирла Бейского района РХ) – алаахтыртхам (лит.) обманывала [меня]. Ну, тўлгегі күп хати алахтшхам. 'Ну, лиса много раз меня обманывала';

иншкелер/иншкі (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) – индіркілер/индіркі (лит.) нижние. Пстің аалде постарылар аалдағе аденмалғенер **иншкелер – иншкі** пайлер полче. – 'В нашей деревне сами себе назвали «нижние» – «нижний» **–** богатыми являются';

апшха (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – абыртхы (лит.) напиток, который готовится из пророщенного зерна пшеницы, ячменя или овса. Айран, аарчы, хан, пызылах, талған, чарба ўгре, **апшха**, прастас. – 'Айран, хан, сыр, талкан, суп, *абыртхы*, простокваша [традиционные национальные блюда]';

нымышха (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – нымырха (лит.) яйцо. Ол творогха **нымышха** ниметчызың. 'В это творог добавляешь *яйцо*';

сыпышхас (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – сыбырғас (лит.) веник (кустарники для веника). **Сыпышхас**, ах чахайахтар, табылғаттар, миске. – 'Веник, белые цветы, кустарники, гриб';

иштенох (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – иртенөк (лит.) утром. **Иштенох** парага, палалар кечег. – 'Рано утром идти, дети маленькие';

чуштиге (Саг. бельт., с. Арбат Таштыпского района РХ) – чуртирға (лит.) жить. *1994 чылда пеері* **чуштиге** *күс килгеб'с*. – 'В 1994 году сюда *жить* переехали'.

В следующих примерах, возможно, еще звук *–ш-* проявляется в результате регрессивной ассимиляции в глаголах и его формах в настоящем времени (*ш* – ч):

чўшелер (Саг. бельт., с. Апчинаев Аскизского района РХ) – чөр-**че**-лер (лит.) ходят. *Хысты ал килчелер, аның соонда уже* **чўшелер**. – 'Девушку приводят, потом уже *ходят*';

чўшін (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – чөр-**че**-ткен (лит.) ходящий. *Пу пас* **чўшін** *минің кавалерім зе*. – 'Это *ходящий* мой кавалер же';

ахпаши (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – ах пар-**ча** (лит.) стекает. Суу прай **ахпаши** аның. – 'С него вся вода *стекает*';

пашылар (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) –пар-**ча**-лар (лит.) идут/уезжают. Мин сагынчам, чиитер **пашылар** городсар, палаларын анда школазар пирглепчелер, аалзар агылбинчалар, аалзар тартылбичатханы хомай. – 'Я думаю, молодежь в город уезжают, детей там в школу отдают, в деревню не везут, если не тянутся в деревню, то [это] плохо';

пашес (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ, с. Апчинаев Аскизского района РХ) пар-**ча**-быс (лит.) едем/идем. *А піс машинабаң унағы центральнай чолманың* ***пашес***. Так мы на машине просто по центральной дороге *едем*; *Анаң күзее алдыт* ***пашес***. Потом к зятю *идем* в гости. *Анаң аттаң* ***ташчаң*** *абам аны*. – 'Потом отец на лошади *привозил* это';

пашатханымда (Саг.бельт. с. Карагай Таштыпского района РХ) – пар-**чатхан**-ымда (лит.) когда шёл, возвращался. Анаң обшежитийзе нандыра **пашатханымда**, мааға тулдыра сўўктер сухлап пиргеннер. – 'Потом, когда в общежитие обратно возвращался, мне полным-полно костей *напихали*';

тушы (Саг. бельт., с. Малый Монок Бейского района РХ) – тур-**ча** (лит.) стоит. Аал пстең ойым чирде **тушы**. – 'Наша деревня *стоит* в низине';

ахыше (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – ағыр-**ча** (лит.) болит. *Ам азахтарым* ***ахыше***. – 'Сейчас мои ноги *болят*';

сурентштерлер (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) – сурантчатырлар (лит.) просили [оказывается]. Палхтеп парзе, суғ эззіне **сурентштерлер** палх хапсен тіп. – 'Если идут на рыбалку, то просят [благословления] у водяного, чтобы рыба ловилась';

хозботшелер, эзботшелер (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) – хозып одырчалар, ізіп одырчалар (лит.) добавляют, пьют. Вот іди айрен иділче, анең күмезегден сўт **хозботшелер** и анең **эзботшелер** соох чирге турғысп. – 'Вот так делается айран, потом по-маленьку добавляют молоко и потом пьют, поставив в холодное место';

палғабодыше (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – палғап одырча (лит.) связывает. *Ичем кискен нимені поом* ***палғабодыше***. – 'Мать то, что срезано, *связывает* в сноп'.

При последующем звонком согласном на слух данная фонема воспринимается как аллофон «*zsh*», который по участию голоса шумный, звонкий, по способу образования щелевой, переднеязычный, переднетвёрдонёбный, твёрдый или мягкий в зависимости от гласных звуков в слове (также далее в примерах аллофон «*zsh*» будем обозначать буквой *-ж-*):

чижде (Саг. бельт., с. Апчинаев Аскизского района РХ) – чирде (лит.) на земле. *Чазы* ***чижде*** *күшнче*. – 'В степи *виднеется*';

чўжгем (Саг. бельт., с. Апчинаев Аскизского района РХ) – чөргем (лит.) ходил/ездил. *Мин пўўл палых тударға* ***чўжгем***. – 'Я в этом году *ездил* ловить рыбу';

чўжең (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – чөрçең (лит.) ходил. *Кирі абам име* ***чўжең*** *матып*. – 'Мой дедушка часто *занимался (ходил)* по хозяйству';

чўгўжбохчем – (Саг. бельт., с. Усть-Сос Бейского района РХ) – чўгўрібөкчем (лит.) бегу (тоже, также). *Чўгўшбохчем*. – '*Тоже бегу*'.

Таким образом, в позиции «середина слова между гласными и согласными [V – г – С]» у фонемы [*г*] проявляются позиционно-ограниченные аллофоны «*sh*» и «*zsh*». Для уточнения характеристик данной фонемы в указанной позиции требуются экспериментальные (инструментальные) исследования.

Сагайский диалект со времени записей Н.Ф. Катанова, по сравнению с языком наших дней, претерпел некоторые изменения, и эти изменения идут по линии стирания специфических особенностей диалекта и его большей нивелировки с другими диалектами [6, с. 3 – 4]. Территориально на юге сагайский диалект граничит с шорским диалектом хакасского языка. Сосуществование сагайского и шорского диалектов заметно на территории проживания носителей сирского говора и чиланского подговора бельтирского говора сагайского диалекта. Носители сирского говора до сих пор не могут себя и свой язык соотнести ни с сагайским, ни с шорским диалектом хакасского языка.

В данной работе мы коснемся самостоятельной фонемы [*sh*] в сагайском диалекте хакасского языка. При невозможности применять инструментальные методы (использование приборов) мы опять же основывались на субъективно-слуховом методе.

Диалектную особенность шорского диалекта составляют согласные [*ш*], [*ж*]. Возможно, они заимствованы сирским и чиланским говорами, которые территориально близко расположены к шорскому диалекту. Мы наблюдаем следующие соответствия:

ш – с: **шек** (эліг тастарға) – сеек (лит) (іліг тастирға) – 'возглас, сопровождающий процесс окропления вином, молоком' (производить окропление (обычно вином)) (сирский говор, Таштыпский район РХ);

ішбалчапс – іс/ізіп алчабыс (лит.) (Саг. бельт., с. Карагай Таштыпского района РХ) – 'выпьем'. Мині кел ал чорча, хайдағ тура кірчапс, хайдағ ибе кірчапс араға **ішбалчапс.** – 'Меня водит, в какой дом, в какую избу не заходим, вино *выпьем*';

таштбалчебіс – тастап алчабыс (лит.) (Саг. бельт., с. Верх-Киндирла Бейского района РХ) 'оставляем'. Каждый кізілерге номерлер анда **таштбалчебіс**. – 'Каждому человеку там номера оставляем';

чурташ – чуртас (лит.) (Саг. бельт., с. Карагай Таштыпского района РХ) 'жизнь'. Чон аар **чурташмаң** чуртапча. – 'Людям трудно *жить*';

халаш – халас (лит.) (Саг. бельт., с. Карагай Таштыпского района РХ) 'хлеб'. Ам нуйма, **халаш** таа пар, **чурташ** андыг нимес, хазығың чоғыл. – 'Теперь-то что, и *хлеб* есть, и *жизнь* не такая, здоровья нет';

чпушка – чпуска (диал.) (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) 'цыпленок' Пістің іди адапчелер таңахте піс таңах ох адапчепс, петух, анең нимелер, таңах паларе **чпушка** тіпчепс піс, пасха аалерде пасха ох, писпичек хайди бе тіпчелер. – 'В нашей деревне курицу мы курицей называем, петух потом что, цыплят называем чпушка, в других деревнях по-другому, писпичек называют';

шамнахтар – самнахтар (лит.) (Саг., с. Усть-Чуль Аскизского района РХ) 'ложки'. *Ам, тізең,* ***шамнахтар*** *даа чіт парчилер*. – «Теперь даже ложки исчезают»;

ўшкелер (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) – өскелер (лит.) козы. А аң анде ниме киктер чөрчелер, хозенер чөрчелер, морсахтер чөрчелер, **ўшкелер**, пўўрле кір парчелер соох чыларде. – 'А звери там, олени ходят, зайцы ходят, барсуки ходят, козы, в холодные годы волки заходят';

шошха – сосха (лит.) (Саг. бельт., с. Усть-Таштып Аскизского района РХ) 'свинья' Хозяйствода таңахтар, пір нек, икі **шошха** албалғапс. – 'В хозяйство взяли куриц, одну корову, двух свиней'.

Ж – з: **пажин** – пазын (его голову) (лит.) (сирский говор, Таштыпский район РХ).

Ч – ш: **шарабас –** чарабас (лит.) (Саг. бельт., с. Карагай Таштыпский район РХ) – 'нельзя'. Сағынчам, араға ізарға пўўн **шарабас**, танда семинар, ато хатығ чуғар. – 'Думаю, водку сегодня пить нельзя, завтра семинар, а то плохо будет';

хадаршызың – хадарчазың (лит.). Аны хайнирын **хадаршызың**. – 'Ждешь его кипение';

штупчем (Саг. бельт., с. Усть-Киндирла Бейского района РХ) – чуртапчам (лит.) живу. Мин индіреде **штупчем.** – 'Я внизу [деревни] живу'.

Следующие примеры встречаются безотносительно к месту проживания носителей сагайского диалекта, т.е. слова общеизвестны носителям указанного диалекта: ***с – ш:*** **шап** – сап – «бить, ударять». ***Шаптах*** *аны, тілче.* – «Говорит, ударь его»;

шаптырыпсхам – саптырыбысхам «ударило меня (давление)» *Вот анаң пеере мин давление* ***шаптырыпсхам.*** – ‘Вот с этого момента у меня ведь давление начало подниматься (*ударило* давление)’.

В следующих примерах при указанных фонетических соответствиях мы наблюдаем некоторые семантические сдвиги:

шал – «бить, ударять» – сал (лит.) – ‘ставить, класть’;

шал – «идти» – сал (лит.) – «ставить, класть». Анаң пу тайымның пу Мишка хаптрх арх **шалызып** одырлар минзер алдра. – ‘Потом дядя с Мишкой, подвыпившие, *идут* ко мне’;

шалдыр – «бежать, двигаться быстро» – салдыр (лит.) – ‘заставлять ставить, класть’;

шаап ал – «добывать, бить (на охоте)» – саап ал (лит.) – ‘бить, ударять, хлестать *кого-л.*, стучать *по чему-л.*’ Аны симір парза, күскүде даже чалаң атыг пычахтың **шаап** алчаңнар. – ‘Её осенью, когда пожирнеет, верхом на лошади ножом охотились (*добывали*)’.

Следующим проявлением звука – *ш (ш’, щ, ч)* нами было отмечено в бельтирском говоре сагайского диалекта. Данный звук встречается в числительном *ікі* (лит.), *икі/эки/ики* (диал.): *ш’ки/ішки/щки/чки* – ‘два’. В тюркских языках встречаются формы *эки/ики*. В шорском языке отмечена форма *ийги* – ‘два’. Возможно, это соответствие *й – ш (ш’, щ, ч)*.

Рассмотренная лексика сагайского диалекта относится к распространенной и общеупотребительной. Хотя в хакасском языке наблюдается тенденция к утрате значительной части лексики. Лексика сагайского диалекта строго не нормирована, она вариативна с фонетической и лексической (лексемной) точек зрения. Это видно в работе из многочисленных примеров.

Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. О звуках сагайского диалекта. *Диалекты хакасского языка*. Абакан, 1973: 67 – 70.
2. Карпов В.Г. *Сопоставительная фонетика хакасского и русского языков*. Абакан. Хакасское книжное издательство, 1995: 21 – 23.
3. Патачакова Д.Ф. Сагайский диалект. *Диалекты хакасского языка*. Абакан, 1973.
4. Чанков Д.И. *Согласные хакасского языка*. Абакан, 1957.
5. Субракова В.В. *Система согласных сагайского диалекта хакасского языка: сопоставительный аспект.* Новосибирск, 2006.
6. Инкижекова А.И. *Сагайский диалект хакасского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1948.

References

1. Katanov N.F. O zvukah sagajskogo dialekta. *Dialekty hakasskogo yazyka*. Abakan, 1973: 67 – 70.
2. Karpov V.G. *Sopostavitel’naya fonetika hakasskogo i russkogo yazykov*. Abakan. Hakasskoe knizhnoe izdatel’stvo, 1995: 21 – 23.
3. Patachakova D.F. Sagajskij dialekt. *Dialekty hakasskogo yazyka*. Abakan, 1973.
4. Chankov D.I. *Soglasnye hakasskogo yazyka*. Abakan, 1957.
5. Subrakova V.V. *Sistema soglasnyh sagajskogo dialekta hakasskogo yazyka: sopostavitel’nyj aspekt.* Novosibirsk, 2006.
6. Inkizhekova A.I. *Sagajskij dialekt hakasskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1948.

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-293-295

***Dambaa Sh.V.**, postgraduate, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shenne2242@mail.ru*

HUNTING VOCABULARY IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF TUVANS. The work is devoted to the description of the hunting vocabulary of Tuvans in the language picture of the world. Tuvans are a nomadic people who have long been engaged in hunting, and therefore used and still use the vocabulary of hunting in their speech. The words that are part of this lexical and semantic group reflect the uniqueness of the culture and life of the Tuvan people. The hunting vocabulary reflects the language picture of the world of Tuvans. But at present, this unique vocabulary is becoming little used, imperceptibly disappearing from the language. The peculiarities of culture and way of life of each nation are expressed in its language, therefore, fixing, systematization and description of the hunting vocabulary in Tuvan linguistics remains one of the urgent tasks.

Key word: **hunting vocabulary, language picture of the world, special vocabulary, taboos, euphemisms, lexico-semantic group.**

***Ш.В. Дамбаа**, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: shenne2242@mail.ru*

ОХОТНИЧЬЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ТУВИНЦЕВ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-012-00073/20

Работа посвящена описанию охотничьей лексики тувинцев в языковой картине мира. Тувинцы – кочевой народ, который издавна занимается охотничьим промыслом, в связи с чем использовали и по сегодняшний день используют в речи лексику охоты. Слова, входящие в состав данной лексико-семантической группы, отражают уникальность культуры, особенности быта тувинского народа.

В охотничьей лексике, как сказано выше, отражается языковая картина мира тувинцев. Но в настоящее время эта уникальная лексика становится малоиспользуемой, незаметно исчезающей из языка. Особенности культуры и образ жизни каждого народа выражаются его языком, ввиду этого закрепление, систематизация и описание лексики охоты в тувинском языкознании остается одной из актуальных задач.

Ключевые слова: **охотничья лексика, языковая картина мира, специальная лексика, табу, эвфемизмы, лексико-семантическая группа.**

«Языковая картина мира – это действительность, отраженная в языке, языковое членение мира, информация о мире, передаваемая с помощью единиц языка разных уровней. Языковая картина мира создается разными способами: наиболее выразительными и яркими … являются фразеологизмы, мифологемы, образно-метафоричные слова, коннотативные слова и др.» [1, с. 305].

Любой конкретный язык содержит в себе исключительную национальную систему, определяющую мировоззрение носителей данного языка, и формирует их картину мира.

Именно лексика имеет способность передавать полную картину мира носителя языка и культуры того или иного народа. Исследование лексико-тематических групп тувинского языка в настоящее время является одной из приоритетных задач. Лексико-семантическая группа «охота» имеет немаловажное значение в словарном составе тувинского языка, так как тувинцы с давних пор занимались охотничьим промыслом, поэтому охотничья лексика ярко отражается в языке, культуре и укладе жизни народа.

Изучением охотничьей лексики тувинского языка занимались такие ученые, как С.И. Вайнштейн, который в своей работе «Тувинцы-тоджинцы» доказал, что главным занятием тувинцев-тоджинцев является охота [2]. В работах З.Б. Чадамба, Ш.Ч. Сат можно увидеть слова, относящиеся к лексико-семантической группе «охота», в разных диалектах тувинского языка [3; 4]. В.К. Даржав в своей научно-популярной работе конкретно описал виды традиционных мужских занятий, в том числе и охоту [5]. В настоящее время исследованием данной научной темы занимаются немало ученых: Тувы: В.С. Салчак, Б. Бадарч, Б.М. Монгуш [6], Е.М. Куулар [7], Н.Д. Сувандии [8; 9; 10]. В названных работах ученые изучили охотничью лексику с разных её сторон, в частности в разных диалектах тувинского языка, рассмотрели употребление табу и эвфемизмов в охотничьей лексике, исследовали лексику, характеризующую традиции и обычаи тувинских охотников.

Охотничья лексика в языковой картине мира тувинцев специальным объектом научных исследований не являлась, в связи с чем остается одной из актуальных проблем в изучении данной лексико-семантической группы.

В настоящей статье нами рассматриваются слова, характеризующие культуру поведения охотника, представление тувинцев о диких животных.

С давних пор тувинские охотники следуют некоторым традициям и обычаям: не охотиться на дичь больше, чем нужно для пропитания; не выходить на охоту в то время, когда появляются детеныши; обязательно делиться с добычей, даже если она и мала; не убивать животных в паре, чтобы не осиротить животного; прямо не называть животных, особенно в тайге, вместо этого использовать иносказательные слова (эвфемизмы). Подобные принципы охотников не описаны нигде.

Так, перед началом тувинские охотники обращаются хозяину тайги, также просят у него прощения за свое «преступление». Приведем в доказательство следующие выражения: *адар дээш атпадым, хереглээштиң аттым* / букв.: ‘не хотел стрелять, от нужды выстрелил’; *оо, оран-таңдым, хайырлаар-ла болзунам* / букв.: ‘о, моя тайга, дай добычи’.

Перед охотой каждый мужчина обязательно обращался к хозяевам тайги с благопожеланиями и заклинаниями – *йөрээл, чалбарыг*. Данное поведение говорит о том, что тувинские охотники имели представление о духе тайги, почитали его. Приведем пример благопожелания охотника:

Өршээ, бурганым!
Өршээ, бай тайгам!
Оран-чуртум, амыр-байлаам,
Олча-омакты хайырлап көрем!
Бичиизинге-даа амыраар мен,
Куруглаза-даа муңгаравас мен.
Дараазында бир катап
Чалбарарыңарны диледим.

В переводе:

Өршээ, мой бог!
Өршээ, богатая тайга!
Мой край, моё богатство,
Подари мне добычу!
Буду рад даже малому,
Не огорчусь неудаче.
Чтобы в следующий раз
Подарили мне еще добычу.

Во время охоты не произносили названия диких животных, вместо прямых названий употребляли иносказательные слова – эвфемизмы. Использование эвфемизмов охотниками свидетельствует об уважительном отношении народа к диким животным. В составе охотничьей лексики имеется множество эвфемизмов. Мы попытались привести в качестве примера лишь некоторые из них:

Н.Д. Сувандии отмечает: «В тувинском языке преобладающим разнообразием эвфемизмов отличается от всех зверей название медведя. Медведь считается одним из священных животных, поэтому в речи охотников само слово ***адыг – медведь***, как табуированное слово, почти не употребляется, а взамен используют множество эвфемизмов: *чааш* (тодж.) / букв ‘спокойный, смирный, тихий’; *ире ~ ирей* (тодж.) / букв. ‘дедушка’; *даг-иргек* (зап.) / букв. ‘медведь-гора’ [5, с. 446]; *чымчак-буттуг* (юго-вост.) / букв. ‘с мягкой ногой’; *чымчак базар* (тодж., юго-вост.) / букв. ‘наступающий мягко’ (ходит нешумно); *чаглыг-бүүрек* (тодж.) / букв. ‘почка с салом’; *тайга ээзи* (тодж.) / букв. ‘хозяин тайги’; *чооргаңныг* (тодж.) / букв. ‘с одеялом’; *кара чүве* (тодж.) / букв. ‘похожий на что-либо черное’; *чер-кулактыг* (тодж.) / букв. ‘вселышащий, имеющий чуткий слух’; *түрлүг чүве* (тодж.) / букв. ‘что-то страшное’; *мажаалай* (зап.) / ‘самый большой зверь’; *хайыракан* (зап., центр.) / ‘почтительное обращение к самому уважаемому животному’» [8, с. 139].

В работе Н.Д. Сувандии далее отмечается, что эвфемизмами являются слова ***бөрү – волк***: *кокаа* (тодж., юго-вост.) ***~ кокай*** (зап.) ***~ кокаай*** (тодж.) ***~ кокаак*** (юго-вост.) / букв.: ‘страшный’; *кокай-ашак* (зап.) / букв.: ‘страшный старик’; *тайга ыды* (тодж.) / букв.: ‘таежная собака’; *көк бөр* (тодж., юго-вост.) / букв.: ‘синий волк’; *кокаарак* (зап.) / букв.: ‘синеглазый’; *улдурук ~ көк улдурук* (зап.) / букв.: ‘волк, синий волк’; *узун-кудурук* (юго-вост.) / букв.: ‘длинный хвост’.

Для наименования ***дилги – лисы*** зафиксировано немного эвфемизмов: *кажар кызыл* (зап., центр.) / букв.: ‘хитрая красная’; *кедээр кызыл* (зап.) / букв.: ‘выслеживающий, подкарауливающий красный’; *чылбың кызыл* ‘подхалим красный’; *кудурук былгаар* (зап.) / букв.: ‘хвост вилять’ перен. ‘хитрит’; *ойтаң-каас* (центр.) / перен. ‘чванливая, кичливая краса’.

Также табуированы названия нижеследующих зверей и птиц:

Дырбактыг – рысь: *үс* (зап., центр.) / букв.: ‘масло (имеется в виду, что животное бывает всегда очень жирным)’; *кадаар* (зап.) / букв.: ‘втыкать, прикалывать’, в значении ‘зверь с опасными острыми когтями’; ***тооргу – кабарга***: *ак азыг* (зап.) / букв.: ‘белый клык’; ***буур, булан – лось, лосиха***: *челдиг аңнар* (зап.) / букв.: ‘гривастые звери’, *челер аң* (зап., центр.) / букв.: ‘рысистый зверь’; ***элик, хулбус – косуля***: *шээр аң* (зап.) / букв.: ‘мелкий скот’, в значении ‘небольшие звери’; ***черлик иви – дикий олень***: *чааш аң* (зап.) / букв.: ‘спокойный, смирный, тихий’» [8, с. 139].

В языковой картине мира тувинцев особое место занимают не только табуированные названия диких животных, но и личные имена, связанные с названиями диких животных.

Интересным фактом в имянаречении тувинцев является то, что они нарекают детей названиями диких животных или сравнивают с ними, например: *адыг – медведь* так выражаются о большом, сильном человеке, приведем пример из художественного произведения: *‘Ол аразында дүктүг моюндуруунуң адаандан ак погоннар уштунуп келген, каратыр будуп каан алгы тоннуг, адыг дег, улуг мага-боттуг кижи от чырыынга көстүп келеш, ланчыызын чалым хаяга чөлендир тургузуп каап, тудуп чораан даяңгыыжы-биле кидис идиктериниң харын кактап, эки-менди-даа чок чугаалаган. / Тем временем в свете огня появился здоровый, как медведь, человек в черной шубе из меха, из-под мехового воротника которого высовывались белые погоны, поставив ружье, так чтобы оно прислонялось к скале, палкой, что держал на руке, встряхнул снег с валенок, не здоровавшись, начал говорить. (К.К.).*

Бөрү – волк (араатан / хищник, ийи буттуг араатан / букв.: ‘*дувуногий зверь*’), так говорят про людей, похожих своим поведением на зверя, а также о тех, кто ворует скот: *Ындыг коргунчуг кокай-бөрү дег кижи-дир мен бе? / Разве я страшный, как волк? (Б.Т.).*

Койгун – заяц, в большинстве случаев данное слово ассоциируется со словом трусливый, так говорят про трусливого человека: *Хүрээниң хамык чурттакчылары корткан койгуннар ышкаш, боттарының үңгүрлеринге – өглеринге – олурупканнар, кудумчуже үнер кижи барык чок турган. / Жители монастыря, как испуганные зайцы, сидели в своих норах-юртах, не было никого на улице. (Ч.Л.).*

Дилги – лиса, как и в народных сказках, так тувинцы говорят о хитром человеке (*кажары дилги-ле* / букв.: ‘хитрая, как лиса’): *Дилги ышкаш кажар, бөрү ышкаш каралыг Херик чейзең хуралга келбээн болган, салгынның кайнаар хап турарын ол кайын эндээр. / Хитрый, как лиса, недоверчивый, как волк, Чейзең не пришёл на собрание, он-то знал, куда дует ветер. (К.К.).*

В монографии «Тувинская антропонимия» Н.Д. Сувандии пишет: «В тувинской антропонимии немало и имен, связанных с названиями диких животных: *Адыг, Адыгбай, Адыг-оол /м/* – от слова **адыг** ‘медведь’; *Коданмай, Коданоол, Койгунмай, Койгунак, Койгун-оол /м/* – от **кодан**, **койгун** ‘заяц’; *Сыын-оол, Сыынак /м/* – от **сыын** ‘марал’; *Хулбус-оол, Хулбузек /м/* – от **хулбус** ‘косуля’; *Борзук /м/* – от **борзук ~ моржук** ‘барсук’; *Мөнделе /м/* – от **мөнделе** ‘детеныш сурка’; *Эзирикпей /м/* – от **эзирик** ‘козленок, детеныш косули’; *Арзылаң ~ Арслан /м/* – от **арзылаң**‘лев’; *Дилги, Дилгижек, Дилгижек-оол /м/* – от **дилги** ‘лиса’; *Иргек, Иргек-оол, Иргекпен /м/* – от **иргек**, синонима **адыг** ‘медведь’; *Коккаарак, Кокай-оол /м/* – от **кокай**, синонима **бөрү** ‘волк’ (последнее в качестве антропонима не зафиксировано); *Ирбиш, Ирбиш-оол, Ирбиштей /м/* – от **ирбиш** ‘барс’ и др». Автор в своей работе приходит к выводу, что в основном мужские имена связаны с названиями диких животных, так как охота это – исключительно мужское занятие. По этой причине родители давали своим сыновьям имена, схожие с названиями диких животных, также они желали, чтобы их сыновья были стремительными, мужественными и сильными, потому что такими качествами обладают и животные [11, с. 23].

Во время сбора материала нами выявлен ряд имен и прозвищ тувинцев, названных в честь дикого животного. Так, мужчину по имени Михаил односельчане прозвали эвфемизмом слова *адыг* (‘медведь’) – *Мажаалай*. Такое имянаречение имеет ряд причин: мужчина своей походкой похож на медведя, также он большой и здоровый, этому, в конечном итоге, могло послужить и само его имя – Михаил ~ Миша.

Парня по имени Артыш друзья зовут *Хулбузек* – ‘косуля’. Такое прозвище пришло от его быстрого и резвого характера.

Особый интерес представляет группа слов, имеющих общеязыковое употребление, пришедших из охотничьей лексики. К ним относится, к примеру, лексема *шыгаар* – ‘целиться, нацеливаться’. В данном случае слово *шыгаар* можно использовать не только в значении ‘целиться на что-то’, а как направление деятельности на что-либо. Например: «*Шуеум чазаарда, шыгаар, шуугаар бетинде боданыр». / Линейку стругаешь – проверь, говорить начинаешь – подумай (тувинская пословица).*

Челсек – ‘оружие’ стало общеупотребительным словом, так как в любом деле необходимое снаряжение, средство называют *челсек*. Например: *Көдээ ажыл-агыйның чепсек-херекселдерин – андазыннарны, илиирлерни, сиген-тараа кезер аът машиналарын ниитиниң хөреңгизи-биле садып ап турганнар. / Орудия для сельского хозяйства – плуги, бороны, упряжки для косилки сена машиной, прикрепленной к лошади, покупали общественными средствами. (К.К.).*

В заключение представим следующие выводы:

1. Языковая картина мира тувинцев отражается в лексике охоты.
2. В основном тувинцы называют животных иносказательными словами-эвфемизмами, это объясняется тем, что народ почитает духа тайги, уважительно относится к диким животным.
3. Желая видеть своих детей в будущем сильными, стремительными людьми, давали имена, аналогичные названиям животных.
4. Некоторые тувинцы носят прозвища, похожие на названия диких зверей из-за своего характера, манеры поведения, телосложения.
5. В тувинском языке имеются некоторые слова с общеязыковым употреблением, связанные с охотничьей лексикой.

Таким образом, одним из традиционных промыслов тувинцев – охотой – в настоящее время занимаются немногие, в основном охота стала любительским

занятием, да и не во всех районах республики, а только в таежных местностях, поэтому лексика охоты используется очень редко, уходит в пассивный запас, наблюдается тенденция к ее выходу из употребления. Так как уникальность культуры, быт народа отражаются в его языке, закрепление и описание лексики охоты становится важной задачей для лингвистов.

Сокращения
тодж. – тоджинский диалект
зап. – западный диалект
юго-вост. – юго-восточный диалект
центр. – центральный диалект
букв. – буквально
перен. – переносное значение
лит. – литературный язык
К.К. – Кызыл-ЭникКудажы
Б.Т. – Бады-БайырТараачы
Ч.Л. – ЧадраавалынЛодойдамба
м – мужское имя

Библиографический список

1. Габбасова А.Р., Фаткуллина Ф.Г. Языковая картина мира: основные признаки, типология и функции. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 4: 302 – 309.
2. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы*. Москва, 1961.
3. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл, 1974.
4. Сат Ш.Ч. *Тыва диалектология (Тувинская диалектология)*. Кызыл, 1987: 73 – 81.
5. Даржа В.К. *Традиционные мужские занятия тувинцев*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2009; Т. I.
6. Салчак В.С., Бадарч Б., Монгуш Б.Б., Баярсайхан Б. *Тываларныңаңныыражыл-агыйыныңдугайындачамдыкмедээлер (Некоторые сведения об охотничьем хозяйстве тувинцев)*. Кызыл: Типография КЦО «Аныяк», 2010.
7. Куулар Е.М. Эвфемизмы в охотничье-рыболовной лексике тувинского языка. *Вестник хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2018; № 26: 49 – 51.
8. Сувандии Н.Д. Табу и эвфемизмы в охотничьей лексике тувинского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-2 (59): 138 – 141.
9. Сувандии Н.Д. Обычаи и традиции в охотничьей лексике тувинцев. *Казанская наука*. 2016; № 9: 68 – 70.
10. Сувандии Н.Д. Охотничья лексика в тоджинском диалекте тувинского языка. *Новые исследования Тувы*. 2013; № 7: 72 – 79.
11. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. 2011.
12. *Тувинско-русский словарь*. Кызыл: ОАО «Тываполиграф», 2014.

References

1. Gabbasova A.R., Fatkullina F.G. Yazykovaya kartina mira: osnovnye priznaki, tipologiya i funkcii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 4: 302 – 309.
2. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy*. Moskva, 1961.
3. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1974.
4. Sat Sh.Ch. *Tyva dialektologiya (Tuvinskaya dialektologiya)*. Kyzyl, 1987: 73 – 81.
5. Darzha V.K. *Tradicionnye muzhskie zanyatiya tuvincev*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009; T. I.
6. Salchak V.S., Badarch B., Mongush B.B., Bayarsajhan B. *Tyvalarnyuңaңnyyrazhyl-agyjynyuңdugajyndachamdykmed`e`eler (Nekotorye svedeniya ob ohotnich'em hozyajstve tuvincev)*. Kyzyl: Tipografiya KCO «Anyyak», 2010.
7. Kuular E.M. `Evfemizmy v ohotnich'e-rybolovnoj leksike tuvinskogo yazyka. *Vestnik hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2018; № 26: 49 – 51.
8. Cuvandii N.D. Tabu i `evfemizmy v ohotnich'ej leksike tuvinskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-2 (59): 138 – 141.
9. Suvandii N.D. Obychai i tradicii v ohotnich'ej leksike tuvincev. *Kazanskaya nauka*. 2016; № 9: 68 – 70.
10. Suvandii N.D. Ohotnich'ya leksika v todzhinskom dialekte tuvinskogo yazyka. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2013; № 7: 72 – 79.
11. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponimiya*. 2011.
12. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Kyzyl: OAO «Tyvapoligraf», 2014.

Статья поступила в редакцию 29.12.20

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-295-299

Dutova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), Deputy Head of Department of Translation and Interpreting Studies, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: dutova_natalya@mail.ru*

MULTIMODAL CREATION OF COMMUNICATIVE MEANINGS IN THE SPEECH ACT CALL, DIRECTED TO PROVOCATION OF HATRED. The article is dedicated to the multimodal aspect of creating communicative meanings in the speech act of call in conflict discourse. The aim is to describe ways of variable creation of the communicative meanings of calls directed to hatred provocation. The study is based on the laws of conjugated functioning of semiotic heterogeneous elements in conflict discourse. Based on the analysis of the results, the simultaneous functioning of verbal and nonverbal components in the process of creation of variable communicative meanings in a multimodal event is highlighted. The analysis of the addresser's illocutionary force in the creation of communicative meanings during oral interaction with the recipient has been proved to take central position in the speech act of call in conflict discourse. Call directed to the hatred provocation is argued to be an indirect, directive and inclusive speech act. The results of the research show that oral communication in a multimodal event allows you to create a holistic image formed by means of simultaneous functioning of semiotic heterogeneous elements.

Key words: **inclusive speech act, illocutionary force, directives, multimodal event, multimodal interaction, kinesic, paralinguistic means.**

Н.В. Дутова*, канд. филол. наук, зам. зав. каф. ПиП Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: dutova_natalya@mail.ru*

МУЛЬТИМОДАЛЬНОЕ ПРОДУЦИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО СМЫСЛА В РЕЧЕВОМ АКТЕ ПРИЗЫВА, НАПРАВЛЕННОМ НА ВОЗБУЖДЕНИЕ РОЗНИ

В статье рассматривается мультимодальный аспект продуцирования коммуникативного смысла в речевом акте призыва в конфликтном дискурсе. Цель – выявить способы вариативного продуцирования коммуникативного смысла призывов, направленных на возбуждение розни, на основе изучения закономерностей сопряженного функционирования семиотически разнородных элементов, составляющих призывы, в конфликтном дискурсе. На основе анализа результатов была выявлена одновременность функционирования вербальных и невербальных компонентов в процессе вариативного продуцирования коммуникативного смысла в мультимодальном событии. Было доказано, что центральное положение в речевом акте призыва в конфликтном дискурсе занимает анализ иллокутивной силы адресанта при продуцировании коммуникативного смысла во время устного взаимодействия с адресатом. Речевой акт призыва, направленный на возбуждение розни, характеризуется косвенной директивностью инклюзивного типа. Результаты исследования свидетельствуют, что устная коммуникация в мультимодальном событии позволяет создать целостный образ, образованный посредством одновременного функционирования семиотически разнородных элементов.

Ключевые слова: **инклюзивный речевой акт, иллокутивная сила, директивы, мультимодальное событие, мультимодальная интеракция, кинетические, паралингвистические средства.**

Современный вектор развития общественных отношений указывает на растущее влияние способности человека побудить массы к необходимым ему действиям. Данное умение базируется на опыте продуцирования коммуникативных смыслов, обладающих мощным воздействующим потенциалом. Как показывает практика, вопрос продуцирования коммуникативных смыслов побуждения в различных дискурсах носит междисциплинарный характер и вызывает повышенный интерес к всестороннему исследованию данной проблемы. В настоящее время центральное место в лингвистических исследованиях занимает мультимодальный подход к изучению закономерностей создания коммуникативных смыслов. Мультимодальный подход предполагает участие не только вербальных компонентов, но и невербальных средств (жестов, мимики, поз участников), а также окружающей среды, которые в совокупности детерминируют восприятие коммуникативного смысла. Данная статья посвящена изучению мультимодального аспекта продуцирования коммуникативного смысла в речевом акте призыва в конфликтном дискурсе. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения мультимодальной интеракции участников призывов, направленных на возбуждение розни, эксплицируемой в их вербальном и невербальном поведении. Цель данной работы заключается в выявлении способов вариативного продуцирования коммуникативного смысла призывов, направленных на возбуждение розни, на основе изучения закономерностей сопряженного функционирования семиотически разнородных элементов, составляющих призывы, в конфликтном дискурсе.

Предпосылками изучения речевого акта призыва в аспекте мультимодальной концепции послужили труды, связанные с исследованием симультанной интеракции различных модальностей. Наибольший вклад в разработку концепций, предметом которых является мультимодальное событие, внесли следующие ученые: A. Deppermann, R. Schmitt, L. Mondada, Г.Е. Крейдлин, А.А. Кибрик, А.А. Петрова, Н.Б. Егорченкова, Ю.В. Николаева [1, с. 91 – 121; 2; 3, с. 542 – 555; 4; 5, с. 132 – 145; 6, с. 105 – 111; 7, с. 135 – 142; 8]. Существенное влияние на становление теории конфликтного дискурса оказали М.Ю. Сейранян, В.Н. Степанов [9; 10]. Теоретической базой изучения побудительных иллокуций в речевом акте призыва послужили работы А.Н. Баранова, К.И. Бринева, М.А. Осадчего [11; 12; 13].

В данной работе мы придерживаемся мнения М.Ю. Сейранян в отношении определения понятия «конфликт» и условий его наступления. Конфликт рассматривается нами как «столкновение сторон, состояние противоборства, особого типа общение, в основе которого лежат реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной степени осознаваемые противоречия в целях, намерениях, интересах коммуникантов» [9, с. 56]. К основным условиям наступления конфликта относятся «наличие у субъектов социального взаимодействия противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними» [9, с. 61]. Участники конфликта выступают субъектами социального взаимодействия, которые либо находятся в состоянии конфликта, либо поддерживают конфликтующие стороны. Мотивами конфликта, как правило, служат «внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов социального взаимодействия к конфликту» [9, с. 62].

Конфликтный дискурс в настоящей работе исследуется с позиции теории речевых актов, которая позволяет учитывать характерные признаки личности, интенции, межличностные отношения собеседников при мультимодальном измерении коммуникативного смысла. Исследуемый нами дискурс относится к речевым актам, направленным на адресата, когнитивную, интерактивную и акциональную сферы. Акцентом исследования такого типа дискурса с точки зрения прагмалингвистики выступает проблема выбора оппонентами мультимодальных единиц в конфликтной ситуации и наблюдение за результатами их взаимодействия. Данный подход примечателен тем, что при изучении конфликтного дискурса достижение желаемого результата возможно только с учетом интенции участников конфликта, уровня интеллектуальной и коммуникативной способности адресата воспринимать информацию. Дело в том, что процесс интеракции мультимодального события основан на избирательности восприятия, когда одни раздражители или стимулы действуют на определенные сенсорные каналы сильнее, чем на другие, выделяя те или иные признаки, свойства, качества. Как правило, избирательность восприятия имеет прямую зависимость от личного опыта. Следовательно, интеракцией мультимодального события выступает синтез обособленных ощущений и образование сложных комплексов нескольких модальностей. Особую роль при описываемом подходе получают единицы различных модальностей. Средства разных, но сопряженных друг с другом семиотических систем выступают в конфликтном дискурсе в качестве инструмента контроля, убеждения, манипулирования, провокации и призыва, включая принуждение с применением физической и психической силы и авторитетного мнения.

В отношении речевого акта призыва необходимо отметить, что он относится к иллокутивным речевым актам директивного типа, предназначение которого может быть отражено формулой «Я хочу, чтобы ты сделал...» [14, с. 251 – 275]. Призыв является частью общественно-политической коммуникации (коммуниканты – субъекты политики), направлен на побуждение адресата к выполнению определенных действий, представляющих из себя важную часть общественно значимой деятельности, которая позволит достичь определенных идеалов. При этом согласно структуре речевого акта призыва, разработанной К.И. Бриневым, определенность призыва зависит от того, насколько конкретно в нем описаны действия, необходимые к исполнению, для достижения желаемого результата:

«А) Хочу, чтобы было Х; Б) Знаю, что Х не может произойти само; В) Знаю, что если делать У, то, возможно, что будет Х; Г) Знаю, что ты знаешь, что делать, чтобы было Х; Д) Знаю, что если буду говорить тебе, что необходимо, чтобы было Х, возможно, что ты будешь делать так, чтобы было Х; Е) Говорю тебе: необходимо, чтобы было Х; Ж) Говорю это тебе для того, чтобы ты делал так, чтобы было Х» [12, с. 137].

По степени вовлеченности адресанта в пропагандируемую им деятельность призывы делятся на призывы инклюзивного действия (говорящий не исключает себя из деятельности) и призывы эксклюзивного действия (говорящий не включает себя в число участников деятельности).

В качестве невербальных компонентов в данной работе анализируется обряд как семиотический знак, влияющий на продуцирование коммуникативного смысла, кинесические и паравербальные средства. Указанные компоненты представляют собой бинарные знаки. Они имеют материальную сторону, выраженную действиями человека, и идеальную сторону, включающую значение, транслирующую смысл и отражающую психическое состояние человека. В совокупности с компонентами вербальной семиотической системы анализируемые единицы привносят дополнительную информацию, которая может, как соответствовать, так и противоречить содержанию вербальных компонентов. Кроме того, данные средства обладают потенциалом дублировать вербальный смысл, а также компенсировать отсутствие вербальной единицы.

Материалом исследования послужили толковые словари, тезаурусы, словарь ассоциаций, словари синонимов, корпус американского английского языка (COCA), документальные видеоматериалы американской организации «The Imperial Klans of America».

Документальные видеоматериалы обладают признаком спонтанности. Видеоинтервью, съемки ритуалов организации «The Imperial Klans of America» носят характер непосредственного, прямого взаимодействия, позволяющие отмечать естественную вербальную и невербальную реакцию собеседников, что делает дискурсивное поведение достоверным. Выявление способов вариативного продуцирования коммуникативного смысла призывов, направленных на возбуждение розни с позиции мультимодальной концепции осуществляется на основе устной спонтанной коммуникации, позволяющей передавать и получать информацию в её мультимодальности. По мнению как западных лингвистов (А. Депперманн, Р. Шмитт Л. Мондада) [1; 2; 3], так и отечественных ученых (А.А. Кибрик, А.А. Петрова) [5; 6], устный спонтанный дискурс создает наиболее благоприятные условия для продуцирования смысла сообщения так, чтобы информация отправителя максимально соответствовала сообщению получателя.

Исследование мультимодального продуцирования коммуникативного смысла в речевом акте призыва, направленном на возбуждение розни, осуществлялось в два этапа. Первый этап исследования был посвящен изучению вербальной семиотической системе, в частности анализу семантических характеристик, синонимических рядов глаголов, выражающих призыв. Второй этап был обращен на мультимодальное исследование призывов, направленных на возбуждение розни на примере американской ультраправой организации «The Imperial Klans of America».

Ведущим методом исследования послужил видеоанализ, позволяющий осуществить многоуровневое рассмотрение вербальных и невербальных действий коммуникантов в речевом акте призыва при сохранении принципа симультанности мультимодальной интеракции. Прагматический анализ был использован для выявления интенции адресанта при продуцировании определенного коммуникативного смысла. Корпусный анализ применялся при построении семантического поля речевого акта призыва, а также определения частоты употребления глаголов-синонимов. Лексико-семантический анализ позволил уточнить понятийную сторону глаголов, входящих в речевой акт призыва, направленный на возбуждение розни. Метод ассоциативного анализа с использованием словаря ассоциаций «World associations network» [15] способствовал определению образно-перцептивной стороны лексической единицы «рознь» носителей американского варианта английского языка.

Как показал лексико-семантический и корпусный анализы, ядро исследуемого речевого акта составляют глаголы *to call*, *to appeal*. Согласно толковым словарям, глагол *to call* содержит нейтральный оттенок призыва к действию: *to make a request or demand* [16] – ‘запрашивать’ или ‘требовать’. *To appeal* способен выражать эмоциональные оттенки разного характера: от сочувственного отклика и искренней просьбы до официальной просьбы, требования принятия решения и приказа: *to arouse a sympathetic response* [там же] – ‘вызывать сочувственный отклик’; *to make an earnest request* [там же] – ‘искренне просить’; *to call upon another for corroboration, vindication, or decision* – [там же] ‘призвать кого-то для подтверждения или принятия решения’. Из последней дефиниции глагола *appeal* выделяется фразовый глагол *call upon*, содержащий призыв в своем значении: to *formally invite or ask somebody to speak, etc.* [17] – ‘официально пригласить или попросить кого-то выступить и т.д.’; *to ask or demand that somebody do something* [18] – ‘просить или требовать, чтобы кто-то сделал что-то’.

Синонимы данных глаголов могут выражать как нейтральные значения призывов, так и эмоционально окрашенные. Всего было выявлено 20 синонимов, содержащих в своих значениях призыв к действию (*to urge, to encourage, to exhort,*

to summon, *to request, to convoke, to muster, to convene, to direct*, *to conscript, to incite, to agitate, to plead, to entreat, to implore, to ask, to beseech, to solicit, to beg, to petition)*. Например, глагол *to request* может выражать призыв в значении: *to ask for something or ask somebody to do something in a polite or formal way* [17] – 'просить о чем-то или просить кого-то сделать что-то вежливо или формально'. Глагол *to incite* содержит призыв в значении *to encourage someone to do or feel something unpleasant or violent* [18] – 'побудить кого-то сделать или почувствовать что-то неприятное или жестокое'.

Согласно данным корпуса COCA [19], среди синонимов глагола *to appeal* самым употребляемым выступает глагол *to ask*. Частота использования данного глагола составляет 247.723 раз от общего количества примеров в корпусе (450 миллионов слов). Второе место занимает глагол *to request* с частотой 40.752 раза. На третьем месте глагол *to appeal* с частотой 23.295 раз от общего количества примеров в корпусе. Далее представлен список синонимов глагола *to appeal*, обладающих потенциалом выражать призыв, в порядке убывания частоты употребления: *to call, to encourage, to call for, to urge, to muster, to summon, to convene, to exhort, to convoke*.

Что касается частоты употребления глагола *to call*, необходимо отметить, что данный глагол занимает ведущую позицию среди синонимов. Частота употребления глагола составляет 182.491 раз. На втором месте по частоте использования находится глагол *to direct* с показателем 69.902 раза от общего количества случаев употребления в корпусе. Третье место занимает глагол *to request* с частотой употребления 40.752 раза. Список синонимов глагола *to call* в порядке убывания частоты употребления упорядочен следующим образом: *to ask, to appeal, to petition, to beg, to plead, to solicit, to implore, to incite, to beseech, to agitate, to conscript.*

Далее считаем целесообразным показать место базовых глаголов исследуемого речевого акта в классификации речевых актов Дж. Серля [20]. Согласно классификации, глаголы *to ask, to appeal, to urge, to encourage, to incite, to petition, to solicit, to beg, to entreat, to convene, to encourage, to convoke, to request* относятся к директивам. Следовательно, действия, выраженные данными глаголами, обладают иллокутивной целью вызывать со стороны адресата действие. Причем сила директивов, выраженных данными глаголами, может варьироваться (советовать, молить, требовать). Говорящий выражает свое желание, направленное побуждение адресата к действию.

Образно-перцептивная сторона лексической единицы *рознь* носителей американского варианта английского языка изучалась посредством уточнения семантического значения единицы *hatred*, а также анализа ассоциаций. Согласно словарю Merriam-Webster Online Dictionary, существительное *hatred* выражает очень сильное негативное чувство: *a very strong dislike* [16] – 'очень сильное чувство неприязни'. Лексико-семантический анализ существительного *hatred* с использованием тезауруса Питера Марка Роже показал, что данное существительное является однозначным и обладает потенциалом выражать *ненависть, неприязнь, отвращение, омерзение, позор, пренебрежение, вражду, враждебность, злость*: *hatred*, *loathing, dislike, abhorrence, detestation, aversion, enmity, scorn, disgust, odium, contempt, malice, venom, repugnance, hostility, animosity* [21].

Hatred в словаре ассоциаций представлено определением *«the emotion of intense dislike; a feeling of dislike so strong that it demands action»* [15] – 'эмоция сильной неприязни; чувство неприязни настолько сильное, что оно требует действия'. Согласно данному определению, значение существительного *hatred* включает в себя призыв к действию.

В словаре выделено 165 ассоциаций с существительным *hatred*. Ассоциации представлены широким спектром отрицательных чувств, включающих слова, которые обозначают общие понятия, такие как зависть (envy), горечь (bitterness), нетерпимость (intolerance), а также слова, обозначающие названия событий, например: холокост (holocaust), геноцид (genocide), названия национальностей: евреи (jews), испанец (spaniard) индусы (hindus), названия представителей ЛГБТ: гомосексуалист (homosexual), названия представителей исламской религии: мусульманин (muslim).

Значимым для нашего исследования является выявление сочетаемости существительного *hatred* с глаголами. Среди прочих глаголов существительное *hatred* сочетается с рядом глаголов, которые отнесены Дж. Серлем к группе директивов, обладающих значением призыва к действию. Речь идет о глаголах *to incite, to urge, to encourage*.

Второй этап исследования, посвященный изучению мультимодального аспекта продуцирования коммуникативного смысла в речевом акте призыва, направленном на возбуждение розни, проводился на основе видеоматериалов ультраправой американской организации «The Imperial Klans of America – IKA – Имперские клановы Америки» (последователи «Ку-Клукс-Клан») [22; 23]. Численность организации – около пяти тысяч участников. Спецификой выступает деление членов на множество немногочисленных группировок. В мелких группировках нет сомневающихся. Все ее члены верны идеям клана и преданы его лидерам. Кроме того, чем меньше клан, тем сложнее в него внедриться и, как следствие, контролировать. Часть из этих группировок (настроенная более воинственно) объединяется с другими, крайне расистскими организациями, такими как неонацисты или скинхеды, чтобы вовлечь в свои ряды агрессивно настроенную молодежь. В то же время существуют кланы, пропагандирующие традиционные ценности организации. Они используют политику для популяризации своих идей среди населения, маскируя их за христианскими ценностями.

Сегодня «Имперские кланы Америки» активно занимаются пропагандой своей организации, проводя демонстрации, устраивая музыкальные фестивали, продвигая свои идеи через политических деятелей и т.д. Наиболее весомой характеристикой организации является претензии его членов на исключительность. Иллокутивная сила лидеров организации как адресантов выражена внушением членам клана (адресатам) мысли, что они единственно праведные «Божии избранники», что люди, не входящие в клан, обречены на гибель, так как не разделяют их учения. Основными идеями, которые пропагандирует «The Imperial Klans of America», являются превосходство белой расы и белый национализм. Помимо этого члены организации выступают против ЛГБТ-движения, мусульман и толерантности в целом.

Большое значение имеют обряды организации, которые сопровождают деятельность участников кланов и непосредственным образом влияют на продуцирование, восприятие и декодирование коммуникативного смысла. Например, сжигание креста – обряд освящения, по словам сторонников данной организации. Горящий крест символизирует не только приверженность кланов к христианской религии. Этот знак уходит в прошлое, к шотландским горцам. Данный народ с помощью горящих крестов передавал сигнал тревоги от одного поселения к другому с целью общего сбора. Игнорирование призыва каралось изгнанием. Параллель с современными Имперскими кланами Америки очевидна.

На наш взгляд, обряд сжигания креста представляется возможным рассмотреть как мультимодальное событие. Ритуал начинается с вербального согласия адресата принять огонь: *Do you accept the light? – Yes!* (Ты принимаешь огонь? – Да!) После чего лидер клана касается горящим факелом к факелу адресата и зажигает его. Отвечая утвердительно и принимая огонь, адресат соглашается с правилами организации. Каждый участник проходит данную процедуру. Далее участники совершают кинесический жест (опускают горящий факел вниз и поднимают вверх) и хором повторяют за лидером: *For my God! For my race! For my family! For my nation!* (Во имя Бога! Во имя расы! Во имя семьи! Во имя нации!) После чего по команде лидера участники поджигают крест. Совместное использование параллелизма вербальных конструкций, анафоры предлога *for*, притяжательного местоимения *my* и параллелизма невербального кинесического жеста выражает иллюзию духа товарищества, братства, сплоченности. Огонь как семиотический знак символизирует очищение. Пламя креста – центр круга, образованного членами клана, собравшимися по призыву организации. Участники стоят вокруг горящего креста, облачившись в белые одеяния и обратив руки в стороны, обретая форму креста. Лидер находится в центре круга, произносит речь, осуществляя движение по кругу, благодаря чему создается впечатление, что он обращает свои слова персонально к каждому члену клана, требуя от него неукоснительного выполнения необходимых действий:

«Clansmen behold the fiery cross. All the trouble history failed to quench its holly flame. They shall light from sea to sea. Let me say the cross is an inspiration, the sign of the Christian religion a symbol of faith, hope and love. We do not burn but like the cross to signify the Christ is the light of the world and that his light it destroys darkness. We did create this country! We did build this land! Our forefathers built it. We can`t let this niggas, mud, spics, faggots destroy it, take it from us! So what do we put our trust in and our elected officials? Everything`s about to collapse around us this time. It`s gonna fall sometime. When it falls the Ku Klux Klan will still be here. Yes, we will» [23]. *(Братья, перед вами горящий крест. Всем невзгодам на протяжении веков не удалось затушить его священное пламя. Он простирает свой огонь по всей земле. Позвольте мне сказать, что крест – это вдохновение, знак Христианской религии, символ веры, надежды и любви. Мы не сжигаем его. Но подобно кресту, символизирующего Иисуса, это свет мира. И этот свет поразит тьму. Мы создали эту страну! Мы воздвигли ее! Наши предки сделали это. Мы же не можем допустить, чтобы вся эта грязь, эти нигеры, латиносы, геи уничтожили ее, отобрали ее у нас! Так на что же мы возлагаем наше доверие и наших избранных чиновников? На этот раз все вокруг нас вот-вот рухнет. Когда-нибудь она потерпит крах. Когда это случится, Ку-Клукс-Клан все еще будет здесь. Да, мы это сделаем).*

Лексико-семантический анализ вербального компонента показал, что адресант умело продуцирует коммуникативный смысл неприязни посредством оппозиции *«свои – чужие»*, образуя ценностные противопоставления *«добро – зло»* в конфликтном дискурсе, реализованные с помощью антитезы, выраженной словами с противоположным значением: *light – darkness* 'свет' – 'темнота', *to create – to destroy* 'создавать' – 'уничтожать', *to build – to collapse* 'строить' – 'разрушать'.

Под *«своими»* глава клана подразумевает европейцев, прибывших на североамериканский континент и построивших на нем цивилизацию, европейцев как представителей белой расы, приоритетной для Имперских кланов Америки. Кроме того, лидер подчеркивает, упоминая авторитет предков (*Our forefathers built it – Наши предки построили её*), что каждый из присутствующих имеет непосредственное отношение к событиям тех лет и наделен правом этим гордиться, ставя себя выше других рас. Таким образом, адресант создает оппозицию «свои – чужие», где, с одной стороны, выступает организованный, дисциплинированный, поддерживаемый самим Богом клан, а с другой – все преследуемые кланом социальные группы, покушающиеся на величие белой расы.

Употребление и повтор глагола *did* иллокутивно использован для усиления значения смысловых глаголов *build* и *create*. Адресант делает на этих словах акцент, выделяет их голосом, пропагандируя идею причастности членов организации к историческому процессу Соединенных Штатов. Кроме того, лидер клана выделяет эти слова и невербально, с помощью кинесического жеста – движением указательного пальца в сторону адресата. Посредством анафоры местоимения *we,* глагола-усилителя *did* и восклицательной структуры предложений адресант продуцирует идею того, что только «Ку-Клукс-Клан» и его последователи могут навести порядок в мире.

Анализируемый видеофрагмент речевого акта призыва, направленный на возбуждение розни, основан на сильных отрицательных эмоциях ко всем, кто не является последователем организации. Неприязнь выражена как существительными с крайне отрицательной коннотацией: *niggas* – 'нигеры', *spics* – 'латиносы', *faggots* – 'геи', так и глаголами: *to fail* – 'потерпеть неудачу', *to burn* – 'сгореть', *to destroy* – 'уничтожить', *to collapse* – 'разрушить', *to fall* – 'терпеть крах'. Кроме того, одновременно с произнесением ненавистных клану социальных групп (*niggas* – *'нигеры'*, *spics* – *'латиносы'*, *faggots* – *'геи')* адресант усиливает значение каждого вербального элемента указательным кинесическим жестом. Он в буквальном смысле указывает на объект неприятия и розни.

Рассмотрим другой видеофрагмент – интервью с одним из лидеров, имперским магом северного ордена рыцарей. Во время интервью лидер организации ведет себя спокойно, уверенно отвечает на вопросы. Он умело расставляет акценты на значимых единицах, выделяя их голосом, жестами головы и мимикой, когда рассуждает о своих экстремистских убеждениях как об обыденных, рутинных делах. Данное невербальное поведение адресанта противоречит крайне негативному семантическому значению вербальных компонентов, создавая резкий контраст и привлекая внимание к коммуникативному смыслу происходящего:

«The niggers are the bottom feeders. They`re the scum of the Earth and I`m gonna go back to what reverend Jeff Berry said many years ago: «I don`t need a reason to hate `em, I hate `em because they exist» [22]. *– Нигеры – это паразиты. Они отбросы планеты, и я подписываюсь под словами уважаемого Джеффа Берри, сказанными им много лет назад: «Мне не нужна причина, чтобы ненавидеть их, я ненавижу их, потому что они существуют»*.

Данный пример представляет собой инклюзивный речевой акт: адресант включает себя в число участников деятельности. Директивность призыва выражена косвенно, посредством обращения к известному лицу – американскому знаменитому автору и исполнителю песен Джеффу Барри и личному примеру как титулованному лидеру организации: *I`m gonna go back to what reverend Jeff Berry … – я подписываюсь под словами уважаемого Джеффа Берри ...* Произнося имя исполнителя, адресант вытягивает шею вперед, акцентируя внимание на имя автора и исполнителя песен.

Лексико-семантический анализ вербального компонента показал, что речевой акт призыва, направленный на возбуждение розни, выражен сниженной лексикой с отрицательной коннотацией: *the bottom feeders* – 'паразиты'; *the scum of the Earth* – 'отбросы планеты', глаголом *hate* – 'ненавидеть'. Значение лексической единицы *the bottom feeders* – 'паразиты' усилено невербальным компонентом – презрительной гримасой. Одновременно с произнесением фразы *the scum of the Earth* – 'отбросы планеты' адресант совершает комбинацию кинесического и паралингвистического жестов – поворачивает голову из стороны в сторону, сильно сжимает губы и причмокивает, выражая презрение. Цитату публичного лица адресант сопровождает широкой улыбкой удовольствия.

Интересным с точки зрения изучения речевого акта призыва, направленного на возбуждение розни, представляется ответ имперского мага на вопрос о том, что лидеры организации думают о белых либералах. Приведем цитату:

«Liberal whites. People have no backbones that`s what I call them. You know, these people are minimal, they`re sheeple. They march to the beat of whatever drum sounds – the best tool what everyone`s agree. And they`re scared of being called racist. To me, they`re minimal men, they should all be castrated. They shouldn`t be allowed to have children bottom line. It sounds extreme but realistically, they have no backbone, they have no soul. So, liberal whites to me, they`re no better than a nigger» [22]. *– Белые либералы. У этих людей нет стержня, так я их вижу. Они ограничены. Они стадо. Они проходят маршами под звуки каких-то барабанов – лучшее, по их мнению, средство. Еще они боятся быть названными расистами. Я считаю их ограниченными, а мужчин необходимо кастрировать. В конце концов, им необходимо запретить иметь детей. Это звучит радикально, но, фактически – это безвольные люди, у них нет души. Так что, белые либералы, по мне, не лучше нигера*.

Как и предыдущий пример, данная цитата представляет собой косвенный, инклюзивный речевой акт. Лидер организации включает себя в состав активных участников, используя следующие вербальные компоненты: *… that`s what I call them* – '… так я их вижу'; *to me …* – *'*я считаю … '; *so, liberal whites to me* – *'*… так что, белые либералы, по мне …'. Иллокутивная сила призыва неприятия белых либералов в речи адресанта выражена посредством конструкций с модальным глаголом *should* в значении совета и ожидания в пассивном залоге, то есть косвенно: *they should all be castrated* – 'мужчин необходимо кастрировать';*they shouldn`t be allowed to have children bottom line* – 'в конце концов, им необходимо запретить иметь детей'.

Другой важной особенностью вербального компонента представленной выше цитаты является наличие в ней оппозиции «свои – чужие». Высказываясь о белых либералах, адресант относит их к категории «чужие» и маркирует личным местоимением *they*. Анафора указанного местоимения выступает средством усиления коммуникативного смысла, выраженного лексическими единицами с отрицательной коннотацией: *sheeple* – 'стадо'; *minimal men* – 'ограниченные'; *should all be castrated* – 'необходимо кастрировать'*; shouldn`t be allowed to have children* – 'необходимо запретить иметь детей'*; have no backbone* – 'безвольные люди'; *have no soul* – 'нет души'; *no better than a nigger* – 'не лучше нигера'.

Анализ невербальных компонентов показал, что адресант выделяет наиболее значимые вербальные единицы средствами кинесической и паравербальной систем. Одновременность поворота головы в сторону, ухмылки и фраз *liberal whites* – 'белые либералы'; *have no soul* – 'у них нет души' продуцирует коммуникативный смысл презрения. Давая негативную оценку либеральным представителям белой расы, адресант вытягивает шею и подается корпусом вперед при произнесении вербальных единиц *backbone* – 'стержень', *sheeple* – 'стадо'. Вариантом продуцирования коммуникативного смысла презрения в данном мультимодальном событии выступают кинесические жесты, выраженные плавными движениями головой из стороны в сторону и гримасой, одновременно с произнесением предложения: *They march to the beat of whatever drum sounds – the best tool what everyone`s agree (Они проходят маршами под звуки каких-то барабанов – лучшее, по их мнению, средство)*. Косвенный призыв, маркированный модальной конструкцией, усилен движением головы в сторону во время произнесения глагола: *they should all be castrated (мужчин необходимо кастрировать); they shouldn`t be allowed to have children bottom line (в конце концов, им необходимо запретить иметь детей)*. Пренебрежительное отношение адресанта продублировано с помощью кинесического жеста «качать головой из стороны в сторону» одновременно с произнесением отрицательной частицы *по во фразах: they have no backbone, they have no soul (это безвольные люди, у них нет души)*. Кроме того, адресант, пожимая плечами и делая гримасу, подчеркивает свой вывод о том, что белые либералы не лучше темнокожих представителей общества.

Таким образом, акцентом исследования конфликтного дискурса с точки зрения мультимодального подхода выступает проблема выбора оппонентами вербальных и невербальных единиц в конфликтной ситуации и наблюдение за результатами их взаимодействия. Центральное положение в речевом акте призыва в конфликтном дискурсе занимает анализ иллокутивной силы адресанта при продуцировании коммуникативного смысла во время устного взаимодействия с адресатом. Адресат подвергается влиянию различных вербальных и невербальных средств говорящего, имеющих целью побудить оппонента к требуемым действиям.

Специфической особенностью призывов, направленных на возбуждение розни ультраправой организации «The Imperial Klans of America», является инклюзивность характера, когда лидер непосредственно участвует в пропагандируемой деятельности. Другая не менее важная черта анализируемых призывов проявлена директивностью косвенного типа. Иллокутивная сила выражена посредством апелляции к мнению известного лица, восклицательных предложений, модальных конструкций с глаголами *shall, should, can't* в значении указа, совета, ожидания, запрета, но не глаголами, выражающими призыв, и их синонимами, описанными в первой части исследования. Однако, как показало исследование, адресант открыто выражает негативные чувства в адрес всех, кто не поддерживает идею о превосходстве белой расы, используя широкий спектр единиц с отрицательной коннотацией, акцентируя коммуникативный смысл компонентами невербальных систем. На наш взгляд, это обусловлено тем, что ксенофобские высказывания в США разрешены, но подстрекательства и сами жестокие действия – нет. В США люди имеют право ненавидеть, но никто не имеет права вредить другим, поощряя и способствуя проявлению жестокости, а также создавая атмосферу, которая приведет к насилию. Что подтверждает данное исследование.

Аудиовизуальная особенность коммуникативного процесса в документальных видеоматериалах дает возможность исследовать речевой акт призыва в конфликтном дискурсе как мультимодальное событие. Устная коммуникация, сопряженная с функционированием семиотически разнородных элементов, способствует созданию целостного образа, образованного сложным комплексом нескольких модальностей. Мультимодальный корпус выступает богатым ресурсом для прагматического анализа оттенков коммуникативного смысла в единстве взаимосвязанных друг с другом вербальных и невербальных компонентов и требует пристального внимания, а также дальнейшей теоретической и практической разработки.

Библиографический список

1. Deppermann A. Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2013; № 46 (1): 91 – 121.
2. Schmitt R. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2011.
3. Mondada L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2011; № 4, Vol. 43: 542 – 555.

4. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык.* Москва: Новое литературное обозрение, 2004.
5. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика: направления исследований. *Обработка текста и когнитивные технологии: Когнитивное моделирование в лингвистике:* труды X международной конференции, Казань, 2008: 132 – 145.
6. Петрова А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2008; № 2: 105 – 111.
7. Егорченкова Н.Б. Суггестивное и контрсуггестивное поведение участников мультимодальной интеракции. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2013; № 3: 135 – 142.
8. Николаева Ю.В. *Иллюстративные жесты в русском дискурсе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
9. Сейранян М.Ю. *Конфликтный дискурс и его просодический строй*. Москва: Прометей, 2016.
10. Степанов В.Н. *Провокативный дискурс социально-культурной коммуникации*. Санкт-Петербург: Роза мира, 2003.
11. Баранов А.Н. *Лингвистическая экспертиза текста: Теория и практика*. Москва: Флинта: Наука, 2007.
12. Бринев К.И. Судебная лингвистическая экспертиза спорных речевых произведений, содержащих признаки экстремизма. *Известия ВГПУ.* 2009; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sudebnaya-lingvisticheskaya-ekspertiza-spornyh-rechevyh-proizvedeniy-soderzhaschih-priznaki-ekstremizma.htm
13. Осадчий М.А. *Русский язык в судебном процессе: Книга для судебных лингвистов-экспертов, журналистов, политиков, специалистов по рекламе и PR.* Москва: URSS. 2019.
14. Вежбицка А. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1985; Выпуск 16: 251 – 275.
15. *World Associations Network Dictionary*. Available at: https://wordassociations.net/en.htm
16. *Merriam-Webster Online Thesaurus*. Available at: https://www.merriam-webster.com/thesaurus.htm
17. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Ltd, 1995.
18. The Cambridge English Dictionary. Available at: https://dictionary.cambridge.org/.htm
19. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/.htm
20. Searle J.R. Speech Acts. *An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press, 1969.
21. *The New American Roget's college Thesaurus in Dictionary Form.* A Signet Book. New American library. Times mirror, 1978.
22. *Inside the Ku Klux Klan TRULY*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=yhqviPBS5tU&t=8s.htm
23. *The Invisible Empire: the KKK and Hate in America*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rKZs2bZOHHM.htm

References

1. Deppermann A. Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2013; № 46 (1): 91 – 121.
2. Schmitt R. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2011.
3. Mondada L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2011; № 4, Vol. 43: 542 – 555.
4. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004.
5. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika: napravleniya issledovanij. *Obrabotka teksta i kognitivnye tehnologii: Kognitivnoe modelirovanie v lingvistike:* trudy X mezhdunarodnoj konferencii, Kazan', 2008: 132 – 145.
6. Petrova A.A. Mul'timodal'nye aspekty issledovaniya interakcii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2008; № 2: 105 – 111.
7. Egorchenkova N.B. Suggestivnoe i kontrsuggestivnoe povedenie uchastnikov mul'timodal'noj interakcii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2013; № 3: 135 – 142.
8. Nikolaeva Yu.V. *Illyustrativnye zhesty v russkom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
9. Sejranyan M.Yu. *Konfliktnyj diskurs i ego prosodicheskij stroj*. Moskva: Prometej, 2016.
10. Stepanov V.N. *Provokativnyj diskurs social'no-kul'turnoj kommunikacii*. Sankt-Peterburg: Roza mira, 2003.
11. Baranov A.N. *Lingvisticheskaya `ekspertiza teksta: Teoriya i praktika*. Moskva: Flinta: Nauka, 2007.
12. Brinev K.I. Sudebnaya lingvisticheskaya `ekspertiza spornyh rechevyh proizvedenij, soderzhaschih priznaki `ekstremizma. *Izvestiya VGPU.* 2009; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sudebnaya-lingvisticheskaya-ekspertiza-spornyh-rechevyh-proizvedeniy-soderzhaschih-priznaki-ekstremizma.htm
13. Osadchij M.A. *Russkij yazyk v sudebnom processe: Kniga dlya sudebnyh lingvistov-`ekspertov, zhurnalistov, politikov, specialistov po reklame i PR.* Moskva: URSS. 2019.
14. Vezhbicka A. Rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1985; Vypusk 16: 251 – 275.
15. *World Associations Network Dictionary*. Available at: https://wordassociations.net/en.htm
16. *Merriam-Webster Online Thesaurus*. Available at: https://www.merriam-webster.com/thesaurus.htm
17. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Ltd, 1995.
18. The Cambridge English Dictionary. Available at: https://dictionary.cambridge.org/.htm
19. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/.htm
20. Searle J.R. Speech Acts. *An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press, 1969.
21. *The New American Roget's college Thesaurus in Dictionary Form.* A Signet Book. New American library. Times mirror, 1978.
22. *Inside the Ku Klux Klan TRULY*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=yhqviPBS5tU&t=8s.htm
23. *The Invisible Empire: the KKK and Hate in America*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rKZs2bZOHHM.htm

Статья поступила в редакцию 10.01.21

УДК 808 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-299-301

***Ezhkova V.A.**, postgraduate, Department of General and Comparative-Historical Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: arien_anor@mail.ru*

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PARLIAMENTARY RHETORIC IN RUSSIA AND MODERN PARLIAMENTARY COMMUNICATION. Parliamentary rhetoric studies the peculiarities of the creation and functioning of public statements in parliament. It is reasonable to assume that parliamentary rhetoric in Russia arises simultaneously with the emergence of the parliament as a representative body of power. However, even before the establishment of the parliament, at certain stages of the development of the state, there were legislative bodies that served as a platform for discussing important public issues, for example the old Russian Veche, the Boyar Duma, the Zemsky Sobor, the Senate, and the State Council. The first part of the article traces the history of the development of such authorities from ancient Rus to our time, including analysis of the state of rhetoric in each of the considered periods. The second part of the article examines the structure of parliamentary communication in the State Duma of the Russian Empire and in the State Duma of the Russian Federation. The characteristic of parliamentary speech is given based on the model of speech act of R. Jacobson. The article ends with the conclusions about the specifics of parliamentary rhetoric in the Russian representative body of power. In particular, it is noted that the audience and addressee of a parliamentary speech are different: speeches are delivered to the participants of the plenary session, but the final addressee of speeches is the society represented by potential voters.

Key words: **rhetoric, parliamentary rhetoric, Parliament, State Duma.**

***В.А. Ежкова,** аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: arien_anor@mail.ru*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПАРЛАМЕНТСКОЙ РИТОРИКИ В РОССИИ И СОВРЕМЕННАЯ ПАРЛАМЕНТСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Парламентская риторика является одной из частных риторик, изучающих особенности создания и функционирования публичных высказываний в парламенте. Целесообразно полагать, что парламентская риторика в России возникает одновременно с появлением парламента как представительного органа власти. Однако и до учреждения парламента на определенных этапах развития государства существовали органы с законодательными или законосовещательными полномочиями, которые служили площадкой для обсуждения важнейших вопросов жизни общества. К таким органам можно отнести древнерус-

ское вече, Боярскую думу, Земской собор, Сенат, Государственный совет. В первой части статьи прослеживается история развития подобных органов власти с Древней Руси и до нашего времени, анализируется состояние риторики в каждый из рассматриваемых периодов. Во второй части статьи исследуется структура парламентской коммуникации в Государственной думе Российской империи и в Государственной думе Российской Федерации. Дается характеристика парламентской речи с опорой на модель речевого акта Р. Якобсона. В заключение делаются выводы о специфике парламентской риторики в российском представительном органе власти. В частности, отмечается, что аудитория и адресат парламентского выступления различны: речи произносятся перед участниками пленарного заседания, но конечным адресатом выступлений является общество в лице потенциальных избирателей.

Ключевые слова: **риторика, парламентская риторика, парламент, Государственная дума.**

Исследование парламентской риторики и структурно-содержательный анализ парламентских речей, как представляется, должны опираться на знание экстралингвистического контекста рассматриваемых произведений. Под экстралингвистическим контекстом понимается «ситуация коммуникации, включающая условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу и т.п.» [1]. С точки зрения риторики и риторической критики контекст сообщения относится к этосу публичного выступления [2, с. 103].

Таким образом, целью статьи является изучение контекста парламентских речей. Данный контекст, по нашей мысли, включает в себя историю развития парламентаризма и парламентской риторики, а также анализ коммуникации в представительном органе власти на современном этапе. В первой части статьи будут исследованы истоки российского парламентского красноречия, а во второй части – проанализированы компоненты выступления депутата Государственной думы с опорой на модель речевого акта Р. Якобсона.

В качестве основных источников для исследования используются исторические сочинения, а также сборники выступлений депутатов царской Думы и Государственной думы Российской Федерации.

История развития парламентаризма и парламентской риторики в России

Парламент представляет собой представительное учреждение, целью которого является разработка и принятие законов, бюджета и контроль над действиями исполнительных органов [3]. До появления парламента в России в течение столетий существовали органы власти, которые в некотором отношении были представительными. Они выполняли законодательные или законосовещательные функции и были подотчетны правителю. Отразим основные этапы развития данных органов власти в следующей таблице.

Таблица 1

История развития российского парламентаризма

Период	Орган с законодательными или законосовещательными функциями
1. IX – XVII вв.	• *Вече и дума при князе* • *Боярская дума и Земской собор*
2. XVIII – XIX вв.	• *Сенат* • *Государственный совет при царе*
3.1906 – 1917 гг.	• *Двухпалатный парламент Российской империи – Государственная дума и Государственный совет*
4.1924 – 1993 гг.	• *Съезд Советов рабочих и солдатских депутатов и ЦИК* • *Верховный Совет СССР*
5.С 1993 г. по н.в.	• *Федеральное собрание Российской Федерации – Государственная дума и Совет Федерации*

Как видно по этой таблице, условно можно выделить пять периодов в истории страны, в каждый из которых существовал свой орган власти с законодательными или законосовещательными полномочиями.

Начиная с IX в. таким органом было вече – «собрание полноправных граждан старшего рода русских земель» [3, с. 20]. С XIV по XVII в. постоянно действующим вспомогательным органом власти при царе являлась Боярская дума, которая занималась решением различных государственных вопросов, утверждала судебники, налоги, уставы и прочие нормативные документы, руководила приказами, вела переговоры с иностранными послами и выполняла ряд других обязанностей [3]. Деятельность Боярской думы в XVI – XVII вв. дополнялась деятельностью Земского собора – представительного органа власти, созывавшегося по определенным случаям, в который входили Боярская дума, духовенство, дьяки, приказные, дворяне и торговые люди [3]. К XVIII столетию представительная власть в стране была упразднена, при этом появился новый законосовещательный орган – Сенат. В дальнейшем законосовещательные функции перенял учрежденный Александром I Государственный совет, который с 1810 по 1905 г. занимался решением различных административных вопросов и разработкой реформ.

В 1905 г. в результате Первой русской революции Манифестом Николая II от 6 августа была учреждена Государственная дума [4], манифестом от 17 октября она наделялась законодательными полномочиями [5]. Одновременно в верхнюю палату парламента был преобразован Государственный совет – половина его состава избиралась, а половина назначалась царем [4]. Всего было четыре созыва Государственной думы Российской империи: она начала свою работу в 1906 г. и досрочно прекратила свою деятельность вследствие Февральской революции 1917 г.

Следующий этап развития парламентаризма в России связан с принятием в 1924 г. первой Конституции СССР, согласно которой законодательным органом страны становился Съезд Советов рабочих и солдатских депутатов, ЦИК (в перерывах между съездами) и Президиум ЦИК. Конституция СССР 1936 г. наделяла законодательными полномочиями Верховный Совет СССР (включал в себя Совет Союза и Совет национальностей), который также формировал Президиум [3]. В 1993 г. был опубликован Указ Президента Российской Федерации № 1400 «О поэтапной конституционной реформе в Российской Федерации», который вводил в действие Положение о выборах депутатов Государственной думы [4]. С 1993 г. и по настоящее время высшим законодательным органом власти в России является двухпалатное Федеральное собрание, включающее в себя Государственную думу и Совет Федерации.

Подводя итоги истории развития парламентаризма в России, считаем важным отметить состояние риторики в целом и парламентской риторики в частности в каждый из обозначенных периодов. Итак, в допетровские времена выражение народной воли осуществлялось сначала через вече, а потом через Земской собор. Эти органы не были парламентом в его современном значении, но они также служили местом для дискуссий и публичных выступлений.

Начиная с периода реформ Петра I и до 1905 г. высшие органы представительной власти в стране отсутствовали, и это способствовало превращению риторики из науки убеждения в искусство красноречия. Члены Сената и Государственного совета не были наделены полномочиями принимать законы, соответственно, риторика из залов заседаний перемещается в кулуары дворца, а власть переходит в руки к тем, кто обладает влиянием не на совет, а на монарха.

Ситуация начинает меняться во второй половине XIX в., когда в результате земской реформы появляются выборные органы местного самоуправления. Сам факт выборности и наличие коллегиального органа с определенными полномочиями активизировали развитие политической риторики и способствовали повышению риторической компетенции участников политического процесса.

С учреждением Государственной думы можно говорить о появлении уже непосредственно парламентской риторики. Так, даже первые два созыва думы, длившиеся всего несколько месяцев, оставили в истории риторики немало ярких ораторов, которые в словесных баталиях с чиновниками, в межфракционной борьбе и борьбе интересов демонстрировали свои неординарные ораторские способности [6].

Традиции и принципы парламентских выступлений, зафиксированные в регламенте нижней палаты парламента, были во многом наследованы Государственной думой Федерального собрания Российской Федерации.

Особенности парламентской коммуникации

Предметом изучения парламентской риторики являются выступления депутатов парламента во время пленарных заседаний. С точки зрения содержания можно выделить два типа таких выступлений: первые связаны с текущей деятельностью палаты (рассмотрение законопроектов, обсуждение докладов членов правительства в рамках «правительственного часа» [7, гл. 5, ст. 41, п. 3] и др.), а вторые, так называемые выступления на свободную тему, посвящены актуальным социально-экономическим, политическим и иным вопросам [7, гл. 5, ст. 40, п. 3.1].

Выступления депутатов как царской, так и современной думы относительно рассматриваемых законопроектов должны, как представляется, играть ключевую роль в законодательном процессе, поскольку по итогам выступлений докладчиков и прений депутаты принимают решение об одобрении или отклонении законопроекта. В таком случае можно было бы полагать, что парламентская риторика является классическим примером совещательной риторики.

Чтобы понять, действительно ли все обстоит таким образом, необходимо рассмотреть структуру думского выступления с точки зрения его основных коммуникативных компонентов. Обратимся к классической схеме выдающегося филолога Р. Якобсона [8] и охарактеризуем выделенные им элементы речевого акта (адресант, адресат, контекст, сообщение, контакт и код) применительно к парламентской речи.

Под сообщением мы будем понимать само выступление депутата на пленарном заседании. Контекст сообщения – это те исторические события, которые служат фоном парламентских баталий. При этом исторический контекст важен не только для выступлений на общественно значимые темы, но и по поводу рассматриваемых законопроектов. Когда в парламенте обсуждаются резонансные законодательные инициативы, вызывающие бурную общественную дискуссию, ораторы оппозиционных фракций нередко используют выход к трибуне, чтобы поддержать популярное в обществе мнение и тем самым привлечь на свою сторону больше избирателей.

Адресантом парламентской речи является конкретный депутат, который может выступать, выражая как свое личное мнение, так и позицию фракции, если он не беспартийный.

Адресат речи и аудитория речи, в данном случае, различаются. Аудитория выступления – это депутаты, руководство парламента и представители исполнительной власти, присутствующие в зале пленарных заседаний во время обсуждения законопроекта. Но при этом еще в царской думе сложилась практика, согласно которой выступления с трибуны адресуются не столько коллегам-депутатам, сколько избирателям. Как писал октябрист А.В. Еропкин, «в Думе вопрос обсуждался лишь для печати, для страны, которая знакомится с прениями в Думе по отчетам газет. Никакими самыми горячими речами в Думе нельзя никого убедить, и как бы не старался убедить меня Чхеидзе или Пуришкевич, все равно я с ними голосовать не буду уже в силу партийной дисциплины» [9, с. 163].

Итак, по сложившейся практике решение о судьбе законопроекта принимается каждой фракцией заблаговременно. Депутаты, следуя фракционной дисциплине, должны голосовать исходя из позиции фракции, соответственно, выступление лоббиста либо же оппонента законопроекта вряд ли может предопределить исход голосования. Таким образом, пафос выступающих направляется не на аудиторию в лице депутатов, а на общество или определенные социальные группы, поскольку на их мнение можно повлиять. Общество, т.е. потенциальные избиратели, и будут конечным адресатом речей.

Средства массовой информации, для которых журналисты создают репортажи о думских прениях, являются, по схеме Якобсона, контактом, они доносят сообщение до адресата. Стоит также отметить, что во времена царской думы в зале заседаний могли находиться не только журналисты, но и ограниченное количество людей, которые, таким образом узнавали о прениях не из печати, а наблюдая все своими глазами. Сегодня любой желающий может смотреть прямую трансляцию пленарных заседаний в сети Интернет.

Общий для адресанта, адресата и аудитории код – это язык выступлений, в данном случае – русский.

Ораторское искусство расцветает там, где у общества есть возможность влиять на принятие решений в стране через своих представителей. Так было в демократических Афинах, в республиканском Риме, в европейских странах, где парламент имел широкие полномочия (Англия). Представительный орган власти становится площадкой выражения воли – личной, фракционной, воли определенных социальных групп или даже всего общества. Он же должен являться местом претворения этой воли в жизнь – принятия законов, выражающих интересы тех, кто смог убедить остальных последовать предлагаемому решению (за, против, воздержаться).

История развития парламентаризма в России показывает, что периоды распределения законодательных полномочий между правителем и представительным органом сменялись периодами сосредоточения всей полноты власти в руках монарха. Соответственно, и традиция совещательной риторики прерывалась, пока не была возрождена вновь с открытием первого российского парламента – Государственной думы.

При этом, как показал анализ, проведенный во второй части статьи, современная парламентская риторика отличается от классической совещательной риторики тем, что ораторы стремятся убедить в своей точке зрения не людей, сидящих в зале (аудитория речи), а общество (адресат речи), получающее информацию о выступлениях из средств массовой информации или во время прямой трансляции заседаний. Это можно объяснить тем, что мнение других депутатов трудно изменить, поскольку они придерживаются партийной дисциплины, а общество в своих взглядах нестабильно, и его можно склонить на свою сторону, чтобы впоследствии добиться желаемого результата на выборах.

Библиографический список

1. *Контекст. Большой энциклопедический словарь. Языкознание.* Москва, 1990: 238 – 239.
2. Смолененкова В.В. *Основы риторической критики.* Москва: МАКС Пресс, 2012.
3. Ёлчев В.А., Васецкий Н.А., Краснов Ю.К. *Парламентаризм и народное представительство в России: история и современность.* Москва: Издание Государственной Думы, 2001.
4. *Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации в 1993 – 2004 годах.* Под общей ред. Б.В. Грызлова. Москва: Издание Государственной Думы, 2004.
5. Соколов А.Р., Раскин Д.И., Корнева Н.М. и др. *История Государственного Совета Российской Империи. 1801 – 1917. Высшее законосовещательное учреждение Российской империи и верхняя палата первого российского парламента.* Санкт-Петербург: «ЛИКИ РОССИИ», 2008.
6. *Ораторы России в Государственной Думе (1906 – 1917 гг.): 1906 – 1907 гг.* Санкт-Петербург: Издательство СЗАГС; Издательство «Образование-Культура», 2004; Т. 1.
7. *Регламент Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации*. Available at: http://duma.gov.ru/duma/about/regulations/
8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *«Структурализм: «ЗА» и «ПРОТИВ»:* сборник статей. Под редакцией Е.Я. Басина и М.Я. Полякова. Москва: «Прогресс», 1975: 193 – 230.
9. Соловьев К.А., Шелохаев В.В. *История деятельности первых Государственных дум дореволюционной России: сравнительный анализ традиций правотворчества.* Москва: Издание Государственной Думы, 2013.

References

1. *Kontekst. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie.* Moskva, 1990: 238 – 239.
2. Smolenenkova V.V. *Osnovy ritoricheskoj kritiki.* Moskva: MAKS Press, 2012.
3. Elchev V.A., Vaseckij N.A., Krasnov Yu.K. *Parlamentarizm i narodnoe predstavitel'stvo v Rossii: istoriya i sovremennost'.* Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2001.
4. *Gosudarstvennaya Duma Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii v 1993 – 2004 godah.* Pod obschej red. B.V. Gryzlova. Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2004.
5. Sokolov A.R., Raskin D.I., Korneva N.M. i dr. *Istoriya Gosudarstvennogo Soveta Rossijskoj Imperii. 1801 – 1917. Vysshee zakonosoveschatel'noe uchrezhdenie Rossijskoj imperii i verhnyaya palata pervogo rossijskogo parlamenta.* Sankt-Peterburg: «LIKI ROSSII», 2008.
6. *Oratory Rossii v Gosudarstvennoj Dume (1906 – 1917 gg.): 1906 – 1907 gg.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SZAGS; Izdatel'stvo «Obrazovanie-Kul'tura», 2004; T. 1.
7. *Reglament Gosudarstvennoj Dumy Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii.* Available at: http://duma.gov.ru/duma/about/regulations/
8. Yakobson R. Lingvistika i po`etika. *«Strukturalizm: «ZA» i «PROTIV»:* sbornik statej. Pod redakciej E.Ya. Basina i M.Ya. Polyakova. Moskva: «Progress», 1975: 193 – 230.
9. Solov'ev K.A., Shelohaev V.V. *Istoriya deyatel'nosti pervyh Gosudarstvennyh dum dorevolyucionnoj Rossii: sravnitel'nyj analiz tradicij pravotvorchestva.* Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2013.

Статья поступила в редакцию 21.12.20

УДК-81.373 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-301-305

Kriger E.I., *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),*
E-mail: rusil2005@yandex.ru

NEW WORDS IN THE CONCEPTUAL SPHERE "OTHER" AND THEIR PRAGMATIC FUNCTIONS (BASED ON THE MATERIALS OF THE AMERICAN NEWSPAPERS *NEW YORK POST, NEW YORK DAILY NEWS*). The article analyzes the process of communication in various social strata of American society. The author, using specific examples, shows the manifestation of the pragmatic function of new words identified in the conceptual sphere of "gender" and denotative spheres. The pragmatics of new lexical units formed against the background of the isolation of minorities, in the process of which the views and interests of different social groups collide, demonstrates to the readers the idea of wide tolerance towards people and the language of different races, youth and ethnic groups, as well as the problem of inclusiveness, which implies the equalization of opportunities for completely different individuals, groups. Using newspaper articles as examples, the author demonstrates the implementation of the delimiting function of new lexical units formed through transnomination.

Key words: **gender, influencer, identification, content, narcissism, new lexical units, pragmatic function, conversational implicature.**

Е.И. Кригер, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва,*
E-mail: rusil2005@yandex.ru

НОВЫЕ СЛОВА В ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЕ «ДРУГОЙ» И ИХ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ АМЕРИКАНСКИХ ГАЗЕТ «NEW YORK POST», «NEW YORK DAILY NEWS»)

В статье проведен анализ процесса коммуникации в различных социальных слоях американского общества, в ходе которого автор на конкретных примерах показал проявление прагматической функции новых слов, выявленных в понятийной сфере «гендер» и некоторых денотативных сферах. Прагматика новых лексических единиц, образованных на фоне обособления меньшинств, в процессе которого сталкиваются взгляды и интересы разных социальных групп, демонстрирует читателям идею широкой толерантности к людям и языку различных рас, молодежных и этнических групп, а также проблему инклюзивности, подразумевающей выравнивание возможностей совершенно разных личностей. На примерах газетных статей автором продемонстрирована реализация разграничительной функции новых лексических единиц, образованных посредством трансноминации.

Ключевые слова: **гендер, инфлюенсеры, идентификация, контент, нарциссизм, новые лексические единицы, прагматическая функция, коммуникативная импликатура.**

Наступление глобализации и унификации человечества под принятые экономические, политические, социальные и культурные стандарты западного общества вызывает ответную реакцию. Появляются отдельные личности, социальные группы, выступающие против нее. Человек, принадлежащий к такой группе, может все чаще идентифицировать себя через призму «других» и своего соответствующего языкового поведения.

Проблема различия (отличия) языка различных слоев (групп) населения привлекала внимание таких лингвистов, как О. Есперсен [1], J. McWhorter [2], L. Andersson [3], D. Crystal [4], S. Huntington [5], L. Pusch [6], S. Trömel-Plötz [7], Е.А. Картушина [8] А.В. Кирилина [9], О.А. Колосова [10], В.Н. Телия [11].

Цель настоящей статьи – определить прагматическую функцию новых лексических единиц, появившихся в американских изданиях **«**New York Post» и «NewYork Daily News» в понятийной сфере «гендер» и денотативных сферах, «молодые чернокожие жители городов» и «инфлюенсеры».

Рассмотрим на конкретных примерах проявление прагматической функции новых слов в понятийной сфере «гендер».

В статье ***«Pierre McGuire mansplains hockey to gold medalist Kendal Coyne Schofield»*** [12] употребляется слово ***mansplain***, которое является контаминированной единицей от слов *man* и *explain.* Значение слова *mansplain – to explain something to a woman in a condescending way that assumes she has no knowledge about the topic.* Слово *mansplainer* используется для характеристики человека, который в уничижительной манере общается с женщиной, и содержит иронический, презрительный компонент. В лексической единице выражен взгляд феминисток на мужское поведение. Единица возникла в 2008 году, и в ней заложена отрицательная оценочность, сквозит неуважение к тем, кому адресовано объяснение.

Лексическая единица ***manspreading*** со значением '*сидеть, широко расставив ноги'* в статье «***Manspreading teen who punched Queens subway rider charged with assault: cops»*** [13] употреблена для обозначения асоциального поведения мужчин, особенно в общественном транспорте. Автор статьи рассматривает процесс вовлечения полицейского в спор с человеком, который таким образом демонстрирует неуважение к окружающим. Сам факт участия полицейского в инциденте является демонстрацией неприятия обществом подобного поведения:

«Cops busted Chamorro Wednesday on a misdemeanor assault charge and gave him a desk appearance ticket». («Копы арестовали Чаморро в среду по обвинению в совершении уголовного правонарушения и вручили ему судебную повестку»).

В последнее время в США все чаще проявляется такое явление, как нарциссизм. Нарциссизм – свойство характера, заключающееся в чрезмерной самовлюбленности и завышенной самооценке, в большинстве случаев не соответствующей действительности [14].

В этой связи рассмотрим прагматическую функцию удовлетворения потребности в повышенном внимании к себе, учитывая, что акцентуация личности указывает на тщеславие, эгоизм и самолюбование говорящего.

К этой категории отнесем слова ***preferred pronoun, them/they pronoun, transgender, non binary, bottom/transgender surgery.*** Группа *Gender minority* была и остается меньшинством. Обиженность всегда сопровождала жизнь людей этой группы. Они всегда стремились к тому, чтобы их воспринимали как полноценных членов общества. СМИ часто отражают их борьбу за свое место под солнцем без учета того, что они не замечают, что вокруг происходят более значимые вещи, чем их половая идентичность [15].

Нарратив газетных статей по данной тематике всячески склоняет читателя к поддержке и проявлению понимания человека, для которого гендерная идентификация является смыслом всей жизни. С этой целью используется слово ***gender***, которое расширило свое значение в последние годы. В этом проявляется разновидность трайбализма – выступление против мейнстрима, традиций, и отражено то, против чего выступает традиционная церковь.

Явление обособления меньшинств, в том числе гендерных, началось не вчера. Этому способствовало движение за освобождение женщин в 1960-х годах, а также либерализация гей-движения в 1970-е. Однако именно во время президентства Трампа социальные группы почувствовали необходимость рывка в обособлении от тех, кто именует себя традиционалистами. Поэтому мы наблюдаем большое количество новых единиц с гендерным компонентом, как правило, с проявлением положительной коннотации в медиа.

Bottom surgery *– a type of gender confirmation surgery in which a person's genitalia are altered to match their gender identity (Merriam-Webster).* Единица вошла в словарь в 2019 году со значением '*нижняя хирургия'* – название операции по превращению из мужчины в женщину, относится к повседневной лексике.

Сложное слово *bottom surgery* используется в статье «***New Hampshire teen finally comfortable in her own skin after recent transgender surgery at Mount Sinai Hospital***» [16]. Газета «New York Daily News» описывает историю жизни подростка, который проходит операцию по смене пола. Автором сознательно не используется сложный медицинский термин (например, *phalloplasty*). Это делается для того, чтобы продемонстрировать, с одной стороны, что операция по смене пола – обычное явление, с другой стороны, чтобы не отягощать читателей медицинскими терминами.

«The eligibility process to receive bottom surgery is very specific and involved, said Dr. Ting». (*«По словам доктора Тинга, процесс получения права на проведение нижней хирургии очень специфичен и сложен»).*

Прагматика применения единицы *bottom surgery* заключается в выражении сочувствия и сострадания к людям, не сумевшим примириться с полом, с которым они родились. Симпатии автора целиком и полностью на стороне подростка, который решился на смену пола.

Для примера рассмотрим единицу **– *preferred pronoun* –** *предпочтительное местоимение*.

В статье «***Virginia high school teacher fired for refusing to use transgender student's preferred pronoun»*** автора ***Ashley Luck*** [17] обсуждается ситуация, возникшая в штате Вирджиния. Совет школы выступил с требованием уволить педагога французского языка по имени Vlaming**,** который отказывается использовать местоимение ***he*** вместо местоимения ***she*** применительно к учащейся девятого класса школы.

«Vlaming had been on administrative leave since Oct. 31 for refusing to use the ninth grade student's ***preferred male pronoun****, citing his own religious beliefs». («Вламинг находился в административном отпуске с 31 октября за отказ использовать* ***предпочтительное мужское местоимение*** *к ученице девятого класса, ссылаясь на свои религиозные убеждения»).*

Preferred pronoun лишь на первый взгляд отражает суть выбора, идею свободы. В статье представлена реальная ситуация, повлекшая увольнение, и, возможно, конец карьеры педагога школы, который, отстаивая свои религиозные убеждения, подвергся гонениям и обвинениям.

«Division superintendent Laura Abel and school administrators placed Vlaming on administrative suspension, citing harassment, discrimination and insubordination. Vlaming was told multiple times by school administrators to use the student's ***preferred pronoun****, but he did not comply, according to school officials». («Начальник подразделения Лаура Абель и школьные администраторы отправили Вламинга в административный отпуск, вменяя ему в вину притеснения, дискриминацию и неподчинение. Школьные администраторы неоднократно говорили Вламингу использовать* ***предпочтительное местоимение*** *учащегося, но, по словам школьных чиновников, он не выполнял требования»).*

Нередко ситуация, связанная с идентификацией, ведет к столкновению собственных убеждений с убеждениями других. К сожалению, традиционалисты остаются в проигрыше.

«Voyles said he and Vlaming will look at his options, including filing an appeal with the King William County Circuit Court». («Войлс (адвокат) сказал, что он и Вламинг рассмотрят варианты, включая подачу апелляции в окружной суд округа Кинг Уильям»).

В представленном тексте *preferred pronoun* выступает как яблоко раздора, как разрушающий элемент устоявшихся взглядов и традиций. Скрытая симпатия автора явно на стороне пострадавшего педагога, который был уволен из-за несогласия с глупой, по его мнению, идеей подростка, чья личность не разглашается. Здесь *preferred pronoun*-выступает как разрушающий компонент ценностей в сознании общества.

В другой статье «***Transgender professor at Kingsborough College sues school over gender discrimination»*** автором ***Noah Goldberg*** используется единица ***they/them/their pronouns*** [18].

«A transgender English professor at Kingsborough College says colleagues' failure to use up-to-date ***they/them pronouns*** *partly justifies* ***they/their*** *lawsuit against the school for gender discrimination». («Профессор-трансгендер английского языка в колледже Кингсборо говорит, что неспособность коллег использовать современные местоимения* ***they/them*** *(они) частично оправдывает* ***их*** *иск против школы за дискриминацию по признаку пола»).*

Интересным представляется тот факт, что обычные слова, даже местоимения и само слово «местоимение» становятся политически и социально окрашены. В свете моды и тенденции идентификации своей личности через гендерный компонент сочетание *preferred pronoun* стало актуальным.

Автор Noah Goldberg, работающий преимущественно в жанре судебной журналистики, пытается добродушно шутить о том, как непросто написать политкорректную статью в современном обществе, и слегка подтрунивает над ситуацией, возникшей в колледже Кингсборо, используя единицы ***they/them*** и ***they/their.*** Здесь мы наблюдаем конфликт, возникший на почве непризнания права учителя соотносить себя с трансгендерным местоимением, а не с привычными ***he*** или ***she***.

Единица ***they/them pronoun*** выступает в статье как новая реалия жизни общества, где сталкиваются взгляды и интересы разных социальных групп. Автор доводит до читателей мысль, что и в лексическом аспекте это непросто, и в реальной жизни мы видим трудности профессора, такие как прекращение финансирования его программы, перемещение его в некомфортный офис и, разумеется, неиспользование требуемого местоимения. Профессор связывает антагонизм сотрудников колледжа с переменами в своей личной жизни. Лексическая единица *they/them pronouns* показана в статье как *benchmark* (маркер общества). Симпатии автора на сторона «пострадавшего» профессора. Статья завершается его словами:

«[Kinsborough College] is, I believe, a safe place neither for gender nonconforming and trans faculty to work, nor for such students to learn," Washburn wrote in their op-ed». («[Колледж Кингсборо], я считаю, не является безопасным местом ни для тех, кто не соответствует гендерным нормам, ни для работающих преподавателей, ни для обучающихся студентов», – написал Уошберн в своем обзоре»).

Рассмотрим единицу ***gender neutral***. Словарь дает следующее ее толкование: *adjective, not referring to either sex but only to people in general.* По-русски – *гендерно нейтральный, то есть, не привязанный ни к одному полу.* Ранее понятие ***gender neutral*** больше отражало единицу ***унисекс – unisex.*** Единица ***unisex*** могла относиться к предметам одежды, аксессуаров, подарков, которые одинаково были предназначены как для мужчин, так и для женщин. Новое значение единицы *gender neutral* отражает, скорее, устранение стереотипных представлений о том, что традиционно присуще двум полам.

Далее посмотрим, какую роль играет единица ***gender neutral*** в статье «***Barbie's new doll collection has something for everyone. Brook Steinberg»*** [19]. Статья рассказывает читателям об очередном запуске в продажу компанией ***Mattel*** новых кукол Барби:

«Barbie is evolving to keep up with the times by introducing two new doll collections: the Barbie Fashionistas line and the Barbie Wellness collection. Children of all sizes, colors and abilities will be able to see themselves and relate to the popular toy Mattel announced this week. The Barbie Fashionistas will have 176 dolls — both male and female — with nine different body types, 35 skin tones and 94 hairstyles». («Барби развивается, чтобы идти в ногу со временем, представляя две новые коллекции кукол: линию Barbie Fashionistas и коллекцию Barbie Wellness. Дети всех размеров, цветов и способностей смогут увидеть себя и соотнести с популярной игрушкой, объявила на этой неделе компания Mattel. В линии Barbie Fashionistas будет 176 кукол, изображающих как мужчин, так и женщин – с девятью типами телосложения, 35 оттенками кожи и 94 прическами»).

Статья содержит информацию из пресс-релиза компании-производителя игрушек и демонстрирует идею широкой толерантности к людям и детям различных рас, телосложений и способностей.

«The Fashionistas collection will also represent those with different disabilities, including dolls in wheelchairs and with prosthetic leg». («В коллекции Fashionistas также будут представлены куклы, изображающие людей с ограниченными возможностями, в том числе куклы в инвалидных колясках и с протезами на ногах»).

Также в статье упоминается предыдущий выпуск кукол Барби:

«The two lines are part of Barbie's recent strides to make their dolls more ***inclusive*** *and empowering, and a few months after the release of their* ***gender neutral*** *dolls». («Эти две линии являются частью последних достижений Барби, делающих кукол более* ***инклюзивными*** *и демонстрирующими разные возможности, и все это через несколько месяцев после выпуска* ***в гендерном отношении нейтральных*** *кукол»).*

Автор рассказывает читателям о том, что кроме новых коллекций кукол имеются гендерно нейтральные куклы, черты которых не содержат традиционных взглядов на то, как выглядит девочка: короткая прическа, гендерно нейтральная одежда, сглаженные черты лица. Как уже отмечалось в статье, это делается, чтобы любой покупатель мог соотнести с себя с понравившейся куклой. По мнению автора статьи, это отражает идею ***инклюзивности***, которая несет в себе объединение всех разнообразных черт. При этом подразумевается, что это путь к устранению буллинга и шейминга среди детей. *Mattel* рассказывает о большой линейке продуктов, о мобильном приложении-партнере *App Headspace*, которое может заинтересовать покупателя. Единица *gender neutral* вкупе с другими используется с примиряющей целью, учит детей толерантности. В то же время данная статья содержит *sponcon – спонсорский контент.*

Особый интерес представляет прагматическая функция новых слов в денотативной сфере «молодые чернокожие жители городов».

Под иным углом проблема нарциссизма звучит в среде молодых чернокожих жителей городов. Как любой группе молодежи, ей свойственно неприятие жизни предыдущих поколений, всезнайство и зазнайство и, как следствие, создание новой лексики или ее новых значений, чтобы отличаться от других и чувствовать себя значимыми и быть причастными к особому кругу, в котором свои слова, свои ценности и свои значения всем известных слов ***dope, rock, GOAT.***

В статье «***Chris Bosh and Odell Backham suit up for Tom Ford»*** автора ***Alev Aktar*** [20] идет повествование о показе моделей дизайнера Тома Форда, на котором в качестве гостей присутствовали известные спортсмены – игрок в баскетбол и квотербэк в американском футболе.

"That suit is pretty ***dope****," said Chris Bosh, the 6-foot-11 free-agent power forward and center, who took in the designer's fall runway show. («Этот костюм – очень* ***крутой****», – сказал Крис Бош, 6-футовый форвард и нападающий, который принял участие в осеннем показе моделей дизайнера).*

«The velvet suit also features in quarterback Cam Newton's future fashion playbook. «"I did like it," said the 6-foot-5 Carolina Panther, who ***rocked*** *one of his trademark hats at the evening event». («Бархатный костюм сел как влитой на защитника Кэмерона Ньютона. «Мне понравилось», – сказал 6-футовый игрок национальной футбольной лиги Каролина Пэнтерс, который надел одну из своих фирменных шляп на вечернее мероприятие»).*

«Speaking of icons, might Ford's plush suit end up being a menswear ***GOAT****?» («Говоря о легендах, может ли плюшевый костюм Форда в конечном итоге стать GOAT мужской одежды?»)*

Употребляя ***GOAT – Greatest of all Time*** (значение *'лучший, всех времен'*) автор рассказывает нам о прошедшем показе, используя лексику языка молодежи и этнических групп. Высокооплачиваемые чернокожие атлеты с их поп-культурой являются клиентами дизайнера Тома Форда, чью одежду и линию аксессуаров могут позволить себе преимущественно богатые люди. Автор намеренно использует лексику клиентов модного дома. Делается это, чтобы создать эффект общности взглядов, интересов. Кроме этого, статью можно рассматривать как спонсорский контент или *native advertising – естественную рекламу*, возможно, даже как заказную статью. Через описание события специфическим языком, с высказываниями гостей-клиентов, преданных марке, транслируется идея – «Покупайте марку Том Форд!» [21].

В связи с развитием электронных СМИ в публичном пространстве появилось большое количество людей, мнение которых имеет значение для определенной аудитории. Многие читатели и потребители услуг часто стремятся либо подражать кому-то, либо видят необходимость в том, чтобы сверить свою точку зрения с взглядами уважаемых (по их мнению) людей.

Такие люди сейчас называются инфлюенсерами (***influencer***). Кто-то может сказать, что инфлюенсеры – это кумиры, но это не совсем так. Если несколько лет назад в этой роли выступали исключительно знаменитости (актеры, популярные исполнители и т.д.), то сегодня практически любой человек, имеющий свой электронный канал связи, может стать инфлюенсером. Целью рекламы инфлюенсера становится сама коммуникация. Стоит отметить тенденцию обнародования личных данных, которая усилилась с появлением электронных СМИ. Знаменитости с помощью социальных сетей выстраивают свой образ для участия в диалоге со своими подписчиками. Винсент Миллер отмечает, что если ранее Интернет был полон искусственно созданных образов (ников), то сейчас наблюдается тенденция к деанонимизации и созданию яркого образа самого себя. Происходит завоевание авторитета за счет самопродвижения в СМИ. Персонаж обретает свою цифровую идентичность [22]: ***influencer, fitspo, rando, shade, pwn.***

В своей книге «Bad Language» Ларс Андерсон справедливо отмечает, что «одной из многих целей использования сленговых слов и выражений является самоидентификация индивида с какой-либо социальной группой» [3]. Данную точку зрения можно применить и к нашему анализу сферы инфлюенсеров в СМИ. Если речь идет о знаменитостях, об их разногласиях и скандалах между ними, используется единица ***to shade*** – *'выражать презрение и неуважение'*. Единица используется применительно к публичным фигурам.

Статья «***Liza Minnelli shades Renée Zellweger, won't see 'Judy' biopic about her mom»*** [23] автора ***Eric Hedgedus*** определенно интригует читателей своим названием. Лайза Минелли, дочь Джуди Гарленд, в публичном пространстве с неодобрением отзывается об актрисе Рене Зеллвегер, которая сыграла в байопике «Джуди». Фильм номинирован на премию Оскар в 2020 году. В заголовке используется слово ***to shade.***

В статье говорится, что Минелли вовсе не собирается смотреть фильм о матери. Использование мнения прямого наследника героини фильма «Джуди» с употреблением единицы ***to shade*** в новом значении, а также мнение второй до-

чери Джуди приводят к скрытой рекламе фильма. Возможно, статья проплачена либо прокатчиками, либо создателями фильма. Неслучайно, в статье фигурируют только женщины, это отчасти создает эффект ***chick flick*** или ***chick lit*** *(литературы для женщин)*. То есть статья, как и фильм, рассчитана, прежде всего, на женскую аудиторию, которую приглашают в кинотеатры.

В статье «***Doctors and nurses are influencers now, but can you trust them?»*** [24] Suzy Weiss поднимает важную для общества тему: могут ли врачи и медсестры быть инфлюенсерами в сети, и стоит ли им доверять? Для этого используется единица ***influencer***. Инфлюенсеры-медики в своих блогах могут рекомендовать различные продукты – от вазелина до питательных батончиков, но как реагировать на рекламу какого-либо препарата от доктора? Это дает пищу для размышлений о том, нет ли сговора инфлюенсера-медика с компанией-производителем?

«… "most of my colleagues who are older have no idea what an ***influencer*** *is," says Caplan …"you don't want to cheapen the medical degree by abusing it to bless things that have nothing to do with medicine and evidence"». («…большинство моих коллег, которые постарше, понятия не имеют, что такое влиятельный человек», «…вы не хотите удешевить медицинскую степень, злоупотребляя ею, чтобы одобрять вещи, которые не имеют ничего общего с медициной и доказательствами»).*

Как следует из текста, этот вопрос остается открытым. С одной стороны, «размывается» доверие к людям в белых халатах, и от этого страдает весь «цех», с другой стороны, заработок подобного рода дает возможность оплатить учебу для получения престижной профессии доктора. Автор использует нейтральную единицу *influencer,* оставляя читателей наедине с решением о том, доверять ли докторам из Instagram и YouTube или нет. Дэвид Кристал, отмечающий важность исследования языка Интернета в своей книге "Internet Linguistics", подчеркивает его колоссальное влияние на язык, на котором происходит общение [4]. Одновременно с ним исследователь Сэмюэл Хантингтон в своей работе "Who we are?" высказывает озабоченность набирающими силу дезинтеграционными процессами, в том числе в американском английском языке, что, по его словам, ставит под сомнение факт дальнейшего существования феномена американской идентичности [5]. Однако лингвист Джон Макуортер не разделяет опасений Хангтинтона и полагает, что разнообразные процессы в основном языке общения в США ведут к его укреплению и развитию в противовес к отмиранию и стагнации [2].

Ранее мы пришли к выводу, что использование сленга предоставляет возможность отождествления себя с некой социальной группой, дает шанс разделить взгляды и ценности группы. Например, использование языка компьютерных геймеров сужает адресатов статьи до конкретной целевой аудитории. Использование сленговых единиц геймеров является одним из основных факторов, позволяющих отличить их сообщество от иных социальных групп.

На примере статьи «***Look it up, rando: We just pwnd the Oxford English Dictionary»*** [25] мы видим использование двух единиц. Единица *rando* образована с использованием суффикса ***-o***. *Rando* означает типичного человека средних способностей. Его употребление сообщает фамильярность, направленную на адресата. ***Pwn*** – интернет-мем, использующийся в культуре геймеров. ***To pwn = to own*** имеет значение '*доминировать, одолеть'*. В данном заголовке реализуется сообщение, направленное, возможно, ограниченному собственной виртуальной реальностью человеку, с желанием показать, что им был «одолен» даже такой авторитет, как словарь английского языка. В этом случае имеет место непрямой речевой акт. С точки зрения прагматического оттенка, данный пример заголовка статьи демонстрирует нам единицу, которая несет в себе оценочную классификацию, воплощенную в восторге и удовлетворении от факта включения новых слов в словарь.

Широкое распространение спорта и здорового образа жизни в США вызвало к жизни единицу ***fitspo.*** В семантике *fitspo* заложен компонент ***fitness*** и ***inspiration***, который дал нам контаминированную единицу ***fitspiration,*** подвергнутую усечению с применением суффикса ***-o.***

Единица *fitspo* используется в заголовке статьи «***Nina Agdal's path to becoming major Instagram #fitspo»*** [26], в которой рассказывается про феномен *fitspo* в лице модели, последовательницы фитнесса и умеренно здорового образа жизни Нины Агдал. В статье *fitspo* используется с хэштегом # для осуществления поиска в сети *Instagram* по нужным темам – *#fitspo*. Статья полностью раскрывает суть явления *fitspo*. Героиня аккаунта общается с подписчиками, участвует в рекламе напитка, завуалированно упоминает бренды, которые она употребляет и тому подобное. *Fitspo* используется для ознакомления читателей с персоной, которая, как *influencer*, влияет на мнения людей, их выбор товаров и услуг, а также является их вдохновителем и ролевой моделью. Но при этом Нина остается или стремится казаться обычной скромной, немного сомневающейся девушкой.

"I've always been like, 'Should I be posting about this? Are people going to care?'" the model recently told Page Six. "I also don't want to come across like a 'Mrs. know it all,' like, 'I know everything,' I was kind of scared to post about it because I know so many people know so much about it, but I was also like, 'If I could just motivate one person to go out and move, that's all that matters.'" («Я всегда думала: «Должна ли я писать об этом? Людям это интересно?» – сказала модель изданию. «Я тоже не хочу выглядеть, как всезнайка, как будто «я знаю все», мне было страшно писать об этом, потому что я знаю, что многие люди знают об этом так много, но я также подумала: «Если бы я смогла мотивировать хотя бы одного человека выйти из дома и двигаться, это того бы стоило».

Прагматическая особенность употребления единиц *influencer, fitspo, rando, shade, pwn* состоит в воздействии через цифровые и электронные СМИ на читателей и потребителей с целью продвижения товаров и услуг, побуждения к покупке и склонению к образу жизни инфлюенсера.

В рассмотренных выше примерах присутствует много единиц, которые используются молодыми чернокожими людьми. Посредством трансноминации реализуется разграничительная функция новых единиц. В своей субкультуре с помощью новых единиц с новым значением адресант апеллирует к ценностям ограниченного числа людей. Таким образом, благодаря наличию фоновых знаний (или за счет коммуникативных или неконвенциональных импликатур в контексте) достигается эффективная коммуникация в кругу своих.

Новые лексические единицы, употребляемые как способ самовыражения и как отличительная особенность языка различных социальных, этнических и возрастных групп, подводят читателей к пониманию и терпимости, принятию новых явлений в обществе, связанных с меньшинствами. Демонстрируют идею широкой толерантности к людям и детям различных рас, телосложений и способностей, нередко с преувеличением собственной значимости, выступая от имени этих социальных групп.

Лексические единицы, характеризующие в СМИ социальные меньшинства, выступают как компонент, разрушающий ценности в сознании общества. Использование сленговых единиц геймеров является одним из основных факторов, позволяющих отличить их сообщество от иных социальных групп.

Лексика молодых чернокожих жителей городов, употребляемая для создания эффекта общности взглядов, интересов, является инструментом создания субкультуры их языка со своими ценностями и предпочтениями.

Слова в электронных, цифровых СМИ и виртуальном мире, обозначающие ***influencer, fitspo***, используются для ознакомления читателей в цифровом варианте с персоной, которая своим мнением влияет на людей, их выбор товаров и услуг. Целью инфлюенсеров является коммуникация и формирование своего сообщества (социальной группы) и последователей, для которых личность инфлюенсера становится духовно и идейно близкой. Коммуникация создает отдельный социум, нередко только в цифровом варианте, при этом прибыль инфлюенсера вторична, хотя также важна. Кроме того, может быть и вторая цель – рассказать о событии или явлении и вместе с этим выступить в качестве скрытой рекламы.

Появление в американском обществе различных социально-этнических групп и направлений способствует не только развитию лексики английского языка, но и более глубокому исследованию появляющихся при этом новых лексических единиц.

Библиографический список

1. Есперсен О. *История нашего языка*. Available at: http://ido.narod.ru/ frames/hist nia ling.htm
2. McWhorter J. *The Word on the Street. debunking the Myth of "Pure" Standard English*. Perseus Publishing, Cambridge Massachusetts. 2000.
3. Andersson L., Trudgill P. *Bad Language*. London: Penguin Books, 1992.
4. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Irvine: Routledge, 2011.
5. Samuel P. *Huntington. Who are we? America's great debate*. Free press. Simon & Schuster UK Ltd, 2004.
6. Pusch L.F. Brauchen wir den Unterstrich? Feministische Linguistik und Queer Theory. *Laut & Luise*. 2011; T. 1. Available at: http://www.fembio.org
7. Trömel-Plötz S. *Frauensprache: Sprache der Verän*derung. München: Frauenoffensive, 2007.
8. Картушина Е.А. *Гендерные аспекты фразеологии в массовой коммуникации*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ижевск, 2003.
9. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования. *Отечественные записки.* 2005; № 2 (22): 22 – 43.
10. Колосова О.А. *Когнитивные основания языковых категорий (на материале современного английского языка)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1996.
11. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа "Языки русской культуры", 1996.
12. Schnitzer K. *Pierre McGuire mansplains hockey to gold medalist Kendall Coyne Schofield*. 2019. Available at: https://nypost.com/2019/01/31/pierre-mcguire-mansplains-hockey-to-gold-medalist-kendall-coyne-schofield/
13. Annese J. *Manspreading teen who punched Queens subway rider charged with assault: cops.* 2018. Available at: https://www.nydailynews.com/new-york/nyc-crime/ny-metro-manspreader-accused-punching-subway-rider-20181219-story.html
14. *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/
15. Талеб Н. *Как работает диктатура меньшинства*. 2017. Available at: https://newizv.ru/article/general/07-11-2017/nassim-taleb-kak-rabotaet-diktatura-menshinstva-69840383-c9f4-4566-937e-b97a9cdb5365

16. Moynihan E., Guse C., McShane L. *New Hampshire teen finally comfortable in her own skin after recent transgender surgery at Mount Sinai Hospital*. 2019. Available at: https://www.nydailynews.com/ new-york/ manhattan/ny-teen-transgender-surgery-20190724 hca7wabrlbethco 3lj3e3dqevy-story.html
17. Luck A. *Virginia high school teacher fired for refusing to use transgender student's preferred pronoun.* 2018. Available at: https://www.nydailynews.com/news/national/ny-teacher-fired-refusing-student-pronoun-20181207-story.html
18. *Noah Goldberg, Transgender professor at Kingsborough College sues school over gender discrimination*. 2020. 24 января. Available at: https://www.nydailynews.com/new-york/ny-transgender-professor-lawsuit-gender-discrimination-retaliation-20200125-5bjl2rcnxjhlhkteaad7 tzdbmm-story.html
19. Steinberg B. Barbie's new doll collection has something for everyone. 2020. Available at: https://nypost.com/2020/01/30/barbies-new-doll-collection-has-something-for-everyone/
20. Aktar A. *Chris Bosh and Odell Backham suit up for Tom Ford*. 2019. Available at: https://nypost.com/2019/02/07/chris-bosh-and-odell-beckham-suit-up-for-tom-ford/
21. Зубкова Н.В. Источники формирования афроамериканской лексики. *Молодой учёный*..2016; № 10 (114): 1453 – 1457.
22. Miller V. *Understanding Digital Culture. Personal Blogging, Individualisation and the Reflexing Project of the Self*. SAGE Publications, 2011: 168 – 176.
23. Hedgedus E. Liza Minnelli shades Renée Zellweger, won't see 'Judy' biopic about her mom. 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/04/liza-minnelli-shades-renee-zellweger-wont-see-judy-biopic-about-her-mom/
24. Weiss S. *Doctors and nurses are influencers now, but can you trust them?* 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/03/doctors-and-nurses-are-influencers-now-but-can-you-tpagerust-them/
25. Editorials B. *Look it up, rando: We just pwnd the Oxford English Dictionary*. 2015. Available at: https://www.nydailynews.com/opinion/editorial-rando-article-1.2341105
26. Burroni C. *Nina Agdal's path to becoming major Instagram #fitspo*. 2019. Available at: https://pagesix.com/2019/08/29/nina-agdals-path-to-becoming-major-instagram-fitspo/?_ga=2.87256411.216587388.1580046199-653183712.1547291561

References

1. Espersen O. *Istoriya nashego yazyka*. Available at: http://ido.narod.ru/ frames/hist nia ling.htm
2. McWhorter J. *The Word on the Street. debunking the Myth of "Pure" Standard English*. Perseus Publishing, Cambridge Massachusetts. 2000.
3. Andersson L., Trudgill P. *Bad Language*. London: Penguin Books, 1992.
4. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Irvine: Routledge, 2011.
5. Samuel P. *Huntington. Who are we? America's great debate*. Free press. Simon & Schuster UK Ltd, 2004.
6. Pusch L.F. Brauchen wir den Unterstrich? Feministische Linguistik und Queer Theory. *Laut & Luise*. 2011; T. 1. Available at: http://www.fembio.org
7. Trömel-Plötz S. *Frauensprache: Sprache der Verän*derung. München: Frauenoffensive, 2007.
8. Kartushina E.A. *Gendernye aspekty frazeologii v massovoj kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2003.
9. Kirilina A.V., Tomskaya M.V. Lingvisticheskie gendernye issledovaniya. *Otechestvennye zapiski*. 2005; № 2 (22): 22 – 43.
10. Kolosova O.A. *Kognitivnye osnovaniya yazykovyh kategorij (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
11. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. Moskva: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1996.
12. Schnitzer K. *Pierre McGuire mansplains hockey to gold medalist Kendall Coyne Schofield.* 2019. Available at: https://nypost.com/2019/01/31/pierre-mcguire-mansplains-hockey-to-gold-medalist-kendall-coyne-schofield/
13. Annese J. *Manspreading teen who punched Queens subway rider charged with assault: cops.* 2018. Available at: https://www.nydailynews.com/new-york/nyc-crime/ny-metro-manspreader-accused-punching-subway-rider-20181219-story.html
14. *Wikipedia.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/
15. Taleb N. *Kak rabotaet diktatura men'shinstva*. 2017. Available at: https://newizv.ru/article/general/07-11-2017/nassim-taleb-kak-rabotaet-diktatura-menshinstva-69840383-c9f4-4566-937e-b97a9cdb5365
16. Moynihan E., Guse C., McShane L. *New Hampshire teen finally comfortable in her own skin after recent transgender surgery at Mount Sinai Hospital*. 2019. Available at: https://www.nydailynews.com/ new-york/ manhattan/ny-teen-transgender-surgery-20190724 hca7wabrlbethco 3lj3e3dqevy-story.html
17. Luck A. *Virginia high school teacher fired for refusing to use transgender student's preferred pronoun.* 2018. Available at: https://www.nydailynews.com/news/national/ny-teacher-fired-refusing-student-pronoun-20181207-story.html
18. *Noah Goldberg, Transgender professor at Kingsborough College sues school over gender discrimination*. 2020. 24 yanvarya. Available at: https://www.nydailynews.com/new-york/ny-transgender-professor-lawsuit-gender-discrimination-retaliation-20200125-5bjl2rcnxjhlhkteaad7 tzdbmm-story.html
19. Steinberg B. Barbie's new doll collection has something for everyone. 2020. Available at: https://nypost.com/2020/01/30/barbies-new-doll-collection-has-something-for-everyone/
20. Aktar A. *Chris Bosh and Odell Backham suit up for Tom Ford*. 2019. Available at: https://nypost.com/2019/02/07/chris-bosh-and-odell-beckham-suit-up-for-tom-ford/
21. Zubkova N.V. Istochniki formirovaniya afroamerikanskoĭ leksiki. *Molodoĭ uchënyĭ*..2016; № 10 (114): 1453 – 1457.
22. Miller V. *Understanding Digital Culture. Personal Blogging, Individualisation and the Reflexing Project of the Self*. SAGE Publications, 2011: 168 – 176.
23. Hedgedus E. Liza Minnelli shades Renée Zellweger, won't see 'Judy' biopic about her mom. 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/04/liza-minnelli-shades-renee-zellweger-wont-see-judy-biopic-about-her-mom/
24. Weiss S. *Doctors and nurses are influencers now, but can you trust them?* 2020. Available at: https://nypost.com/2020/02/03/doctors-and-nurses-are-influencers-now-but-can-you-tpagerust-them/
25. Editorials B. *Look it up, rando: We just pwnd the Oxford English Dictionary*. 2015. Available at: https://www.nydailynews.com/opinion/editorial-rando-article-1.2341105
26. Burroni C. *Nina Agdal's path to becoming major Instagram #fitspo*. 2019. Available at: https://pagesix.com/2019/08/29/nina-agdals-path-to-becoming-major-instagram-fitspo/?_ga=2.87256411.216587388.1580046199-653183712.1547291561

Статья поступила в редакцию 03.12.20

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-305-309

***Kryukova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: kovalenko1971@mail.ru*

LEXICAL PECULIARITIES OF DESIGNATION OF WEAPONS AND MILITARY EQUIPMENT OF RUSSIA AND NATO MEMBER STATES. The topicality of the research is laid down in the increased interest of linguists in the military nominations and their actualization in the mass media. The issue of studying military artifacts from the perspective of Cultural Linguistic has been poorly investigated by now. The article deals with issues being at the crossroads of Linguistics, Cultural Linguistics and military disciplines. During the research work the author carried out a comparative analysis of various types of weapons and military equipment. Having combined all the names of military artifacts into thematic groups according to their functions, the author highlighted firearms, armoured vehicles, military aircraft and warships. The article concludes that there is a connection between the name and the acquired designation of military artifact based on technical characteristics, external similarity and internal qualities. Principles of nomination depend upon the peculiarities of the geographic and social environment, value orientations, ethnic and cultural specifics and historical events. The considerate attention is paid to the study of the weapon names containing precedent phenomena.

Key words: **nomination, firearms, military equipment, weapons, metaphor, metonymy, abbreviation, precedent phenomenon.**

***Е.В. Крюкова,** канд. филол. наук, доц., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: kovalenko1971@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЯ ОРУЖИЯ И ТЕХНИКИ РОССИИ И СТРАН НАТО

Актуальность предпринятого исследования обусловлена возросшим интересом лингвистов к вопросам военных номинаций и их актуализации в средствах массовой информации. Проблема изучения боевых артефактов с позиции лингвокультурологии является малоизученной на сегодняшний день. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке лингвистики, лингвокультурологии и военных дисциплин. В процессе исследования автором был проведен сравнительно-сопоставительный анализ различных видов оружия и боевой техники, объединённых в тематические группы согласно их назна-

чению: огнестрельное оружие, бронетанковая техника, военно-воздушная техника и военные корабли. Проведенный анализ показал, что прослеживается связь имени с именуемым военным артефактом, исходя из технических характеристик, внешнего сходства, внутренних качеств. Принципы номинации неразрывно связаны с особенностями географической и социальной среды, ценностными ориентирами, национально-культурной спецификой и историческими событиями. Особое внимание уделяется исследованию названий вооружения, содержащих прецедентные феномены.

Ключевые слова: **номинация, огнестрельное оружие, боевая техника, вооружение, метафора, метонимия, аббревиатура, прецедентный феномен.**

Проблема исследования названий оружия и боевой техники армий стран НАТО в сопоставлении с названиями российского оружия представляет интерес, как с лингвистической, так и лингвокультурологической точки зрения и является малоизученной на сегодняшний день. Разработка и внедрение новых видов вооружения влияют на развитие системы его именования. Профессиональная лексика сегмента «милитари» имеет содержательные и ассоциативные особенности. Знание языковой и культурологической специфики наименования вооружения армий НАТО способствует повышению уровня профессиональной подготовки военных переводчиков и может пригодиться будущим офицерам войск национальной гвардии Российской Федерации в различных видах социолингвистического контекста, а именно: при лингвистическом обеспечении командно-штабных учений с иностранными армиями, выполнении противодиверсионных задач, допросе военнопленных, прослушивании телефонных разговоров и просмотре материалов средств массовой коммуникации с целью выявления террористов, экстремистов и вербовщиков. Все вышесказанное подтверждает актуальность и своевременность данного исследования.

Ускорение технического прогресса и мировые войны XX века дали значительный толчок развитию многих видов современного вооружения: от машин с двигателем внутреннего сгорания, авиации и отравляющих газов в Первой мировой войне до радиолокации, ракетных технологий, тяжелых танков, ядерного оружия во Второй. Результатом современных научных исследований и внедрения нанотехнологий стали роботы, беспилотные летательные аппараты, космические боевые системы, информационно-аналитические комплексы управления, системы высокоточного оружия и т.д.

Особое внимание лингвистов сосредоточено на появлении новой военной терминологии, процессе именования боевой техники и вооружения в русском и английском языках. Цель предпринятого исследования состоит в анализе лексических особенностей наименований различных видов оружия и боевой техники России и стран блока НАТО, а также принципов и способов их номинации.

Исследованием процесса номинации в разное время занимались такие известные лингвисты, как Г.В. Колшанский, Н.Д. Голев, С.Г. Павлов, Н.Д. Шмелев и другие. Под «номинацией» понимается процесс образования новых слов в системе языка. В процессе номинации на создание лексических единиц влияют различные факторы. В лингвистических работах выделяется два основных вида факторов, оказывающих воздействие на выбор мотивировочного признака в наименовании объектов действительности: языковой (внутренний, лингвистический, интралингвистический) и внеязыковой (внешний, экстралингвистический) [1, с. 2506].

К языковым (интралингвистическим) факторам следует отнести «опыт, лингвистическую технику, психологию индивида, языковую системность, характер коммуникативного задания и т.д.» [2, с. 52; 1, с. 2506]. Влияние языковых факторов на процесс именования предметов и явлений действительности в русском и английском языках происходит в силу своеобразия систем словообразования, морфологии и синтаксиса каждого языка. Однако считается, что важнейшими факторами являются внешние (экстралингвистические), поскольку на них основаны принципы номинации и классификации слов [3]. Экстралингвистические факторы бывают субъективными и объективными [4], к ним относятся «особенности культуры и национального характера, государственного строя и политической системы, стилевая принадлежность и жанровая разновидность текста» [5, с. 55].

Объективные свойства предметов и явлений окружающей действительности имеют особое значение в процессе наименования, в них содержится основная информация о свойствах и признаках именуемого объекта. В процессе номинации человек полагается на свой социальный опыт. «Называя предметы, явления окружающей действительности, их признаки и качества, мы тем самым закрепляем в сознании все то, что существенно для познания реального мира, для общественной практики» [6, с. 258]. Данный прагматический фактор играет важную роль в формировании большинства принципов номинации. Субъективный фактор раскрывается чаще в речевой номинации, когда человек, основываясь на собственном опыте и знаниях, присваивает объектам действительности свои названия и прозвища.

Номинация – это исторический процесс. Сложно проследить происхождение непроизводных слов, то есть первичную номинацию, без определенного этимологического анализа. Однако ежедневно возникает потребность в наименовании вновь появившихся слов и понятий, то есть процесс номинации происходит непрерывно. Учитывая вышесказанное, следует рассмотреть влияние интралингвистических и экстралингвистических факторов на процесс номинации новых видов боевой техники и вооружения России и стран блока НАТО и определить основные принципы и способы номинации.

Общеизвестно, что российское оружие имеет официальное, неофициальное и кодовое названия, классифицируемые специалистами НАТО.

Традиционно, начиная со времен Советского Союза боевая техника и оружие маркируются при помощи комбинации букв и цифр. Буквенно-цифровой код содержит информацию о предприятии-изготовителе техники и оружия, порядковый номер образца, год (квартал, месяц) его выпуска, некоторые технические характеристики и т.д., например, *2Б17 – 122-мм реактивная система залпового огня; 2С19М1-«МСТА-С» – 152-мм самоходная гаубица; РШГ-2 – реактивная штурмовая граната* и т.д. В военной сфере использование графических сокращений и аббревиатур способствует лаконичному выражению мысли, устранению излишней информации.

Использование аббревиатуры как способа номинации вооружения характерно и для зарубежных стран. Рассмотрим боевые машины ВВС США, например, *F-35 – многоцелевой истребитель; С130Н – военно-транспортный самолет* и т.д. Первая буква кодифицированного названия сообщает о типе летательного аппарата. Так, для истребителей используется буква 'F' (fighter); для бомбардировщиков – 'B' (bomber); для вертолетов – 'H' (helicopter); для ударных вертолетов – 'AH' (attack helicopter); для военно-транспортных вертолетов – 'CH' (cargo helicopter). Следует отметить, что кодификация советских и российских летательных аппаратов осуществляется по этой же системе. Самолеты и вертолеты ВКС России приобретают названия, соответствующие их типу. Так, кодовые названия (NATO reporting names) всех российских истребителей начинаются на букву 'F'. Например, *Су-35 – 'Flanker', Су-34 – 'Fullback'* и т.д. Подобная кодификация привычна и понятна для представителей военной сферы НАТО.

В последнее время наблюдается доминирование «именного» элемента названия единиц боевой техники и оружия над буквенно-цифровым. Данный процесс обусловлен целым рядом внешних факторов, одним из которых является актуализация военных номинаций в российских и зарубежных средствах массовой информации. Современные СМИ широко освещают появление новых образцов оружия, анализируют их свойства и характеристики в сравнении с оружием потенциального противника. Запоминание букв и цифр представляется достаточно сложным, поэтому разработчики оружия и военные специалисты создают собственные классификации, присваивая видам вооружения неофициальные названия. Они просты и понятны широкой аудитории, не являются секретными и могут употребляться в открытых источниках.

В ходе анализа фактологического материала предстояло выяснить принципы номинации огнестрельного оружия, бронетанковой военной техники (БТВТ), военной техники ВКС и ВМФ России и НАТО. Одним из основных принципов номинации огнестрельного оружия России является метонимический перенос, то есть перенос имени конструктора, изобретателя на название оружия. Впоследствии имена конструкторов перешли из группы имен собственных в группу нарицательных и стали прецедентными, хорошо известными за пределами нашей страны, как, например, *Калашников (автомат Калашникова), Макаров (пистолет Макарова), Драгунов (снайперская винтовка Драгунова), Ярыгин (пистолет Ярыгина).* Среди названий БТВТ России отметим танк *Т-90 «Владимир»*, названный именем конструктора танка Владимира Ивановича Поткина.

Переосмысление значения в процессе метонимизации характерно и для наименований вооружения стран НАТО. К данному виду номинации следует отнести *пистолет-пулемет Узи (Uzi),* названный в честь конструктора Узиэля Галя (Израиль), *пистолет Беретта (Berreta)*, получивший название от имени компании-производителя (Италия); *крупнокалиберную снайперскую винтовку Баррет (Barrett M82)*, названную в честь разработчика и основателя компании "Barrett Firearms Manufacturing" Ронни Барретта (США) и т.д.

В военной терминосистеме огромную роль играет метафоризация, под которой понимается «использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [7, с. 22]. Метафоризация определяется традициями социума и языка. Двойственная природа метафоры проявляется вследствие ассоциации двух различных категорий объектов. Данное свойство метафоры наблюдается в сочетании основных качеств оружия в его наименовании и «его семантического «ореола», когда сам термин будто подстраивается под его должное восприятие рядовым носителем языка» [8, с.136]. В качестве примера рассмотрим название гиперзвукового ракетного комплекса *«Кинжал»*. Метафорическая образность данной номинации основана на ассоциативной схожести двух видов оружия, в данном случае – на качестве поражения цели.

Именование оружия, как в России, так и в странах блока НАТО происходит по принципу эмоционального воздействия. Производители оружия, присваивая названия боевым артефактам, пытаются подчеркнуть их смертоносный и угрожающий характер. Так, в процессе проведения исследования было обнаружено значительное количество видов российского оружия с названиями природных стихий: «Гром», «Град», «Гроза», «Смерч», «Торнадо» и другие. Например, *122-мм РС30 А-215 «Град-М», «Торнадо-Г» – реактивная система залпово-*

го огня, 2А28 «Гром» – гладкоствольное орудие-пусковая установка, реактивная бомбометная установка РБУ-1000, РБУ-2500, РВУ-6000 «Смерч» и т.д.

Семантика лексических единиц вторичной номинации объектов оружия и военной техники широка и многообразна. В этой связи особого внимания заслуживает прецедентная номинация. Прецеденты в названиях вооружения используются как в России, так и за рубежом. Прецедентные имена – это индивидуальные имена литературных героев, исторических деятелей, военачальников, политиков и т.д., которые, как правило, хорошо известны аудитории. К прецедентным феноменам могут также относиться имена мифических и былинных персонажей; географические названия, связанные с историей государств; названия народов и племен, ранее заселявших территории стран и являющихся частью ее истории и т.д.

В 2018 году Министерство обороны РФ активно привлекало Интернет-пользователей к участию в голосовании, определяющим названия для новых видов вооружений. По сообщениям агентства ТАСС, россияне выбрали следующие названия: *«Пересвет»* (для лазерного комплекса, предназначенного для ослепления вражеских систем наведения), *«Посейдон»* (для беспилотного подводного аппарата) и *«Буревестник»* (для крылатой ракеты с ядерным двигателем) [9]. Использование прецедентных имен в названиях является распространенным явлением в системе номинаций вооружения России и НАТО. В прецеденте происходит «апелляция не к норме, а к эталону, представляющему собой «крайнюю точку» на шкале оценки, наиболее полно воплощающему то или иное качество, апелляция не к понятию, а к образу» [10, с. 175]. Происхождение прецедентного имени значения не имеет, оно может быть иностранным, как в случае с мифическим названием «Посейдон», так и принадлежать истории и культуре любого государства, например, России («Пересвет», «Буревестник»).

Несмотря на то, что прецедентные феномены среди номинаций огнестрельного оружия и БТВТ России – явление редкое, в названиях некоторых видов оружия встречаются имена кинематографических и былинных героев. К данной группе относятся такие виды огнестрельного оружия и боевой техники, как, например, *пистолет-пулемет ПП-19-01 «Витязь», боевая машина огневой поддержки «Терминатор», ТОС-1«Буратино» – тяжелая огнеметная система*. Приведём пример одного из видов российского стрелкового оружия, где в основе номинации лежит прецедент-символ, а не реально существующее имя. Интересным, на наш взгляд, представляется название *пистолета-пулемета ПП-19-01 «Витязь»*, созданного преднамеренно для отряда специального назначения внутренних войск МВД РФ «Витязь» в 2003 году [11]. В названии *ПП-19-01 «Витязь»* используется прецедент «Витязь» – древнерусский воин, богатырь невиданной силы и храбрости, прославленный в русских былинах и сказаниях. Данный феномен является итралингвальным именем. Согласно классификации В.В. Красных [12], «Витязь» относится к национально-прецедентным феноменам, поскольку известен представителям русскоязычного лингвокультурного сообщества и входит в их когнитивную базу.

Среди названий БТВТ НАТО достаточно часто используются прецеденты, источником которых стали фамилии выдающихся военачальников армий стран НАТО. Данная группа объединяет такие виды боевой техники, как *танки M1 Abrams* (США), *AMX-56 Leclerc* (Франция), *боевая машина пехоты M2 Bradley* (США) и другие.

Традиция давать имена российским кораблям уходит своими корнями во времена Петра I. Предпочтения в названиях в те времена отдавались библейским пророкам, православным святым, именам императоров и императриц, религиозным праздникам и т.д. В советское время также присутствовали прецедентные феномены в названиях боевых кораблей. Кроме того, прослеживается правило давать родственные по смыслу названия кораблям, принадлежащим одному классу. Кораблям I ранга – большим противолодочным кораблям, крейсерам и авианосцам – присваивались имена выдающихся людей: *«Адмирал Ушаков», «Адмирал Лазарев», «Адмирал Горшков»;* названия городов*: «Минск», «Николаев»* и т.д. Традиционно корабли II и III ранга – сторожевые и эсминцы – именовались прилагательными: *«Быстрый» «Смелый», «Боевой»* [13].

В последнее время возвращается традиция давать российским военным кораблям и подводным лодкам имена русских князей: *«Дмитрий Донской», «Юрий Долгорукий», «Александр Невский», «Владимир Мономах»*; имена святых Русской православной церкви: десантные корабли *«Александр Пересвет» и «Андрей Осляби»*.

Традиции использовать прецедентные имена единой тематики в названиях военных кораблей, принадлежащих одному классу, придерживаются и в странах НАТО. Так, серия атомных многоцелевых авианосцев, например, '*CVN-71 Theodore Roosevelt', 'CVN-72 Abraham Lincoln', 'CVN-73 George Washington', 'CVN-78 Gerald R. Ford' и эсминцев с управляемым ракетным оружием 'DDG-53 John Paul Jones', 'DDG-62 Fitzgerald', 'DDG-75 Donald Cook'* [14], была названа именами американских президентов. В названиях кораблей прибрежной зоны *'LCS-1 Fort Worth', 'LCS-5 Milwaukee', 'LCS-7 Detroit'* и ракетных подводных крейсеров стратегического назначения *'SSBN-731 Alaska', 'SSBN-733 Nevada', 'SSBN-737 Kentucky'* были использованы топонимы, названия городов и штатов США.

В отношении боевой техники ВКС России следует отметить, что здесь не закрепилась традиция присваивать боевым самолетам прецедентные имена. Однако историческим фактом является прецедентное имя «Илья Муромец» в названии первого в мире тяжелого бомбардировщика, четырехмоторного цельнодеревянного биплана, построенного в России в 1914 году под руководством летчика-авиаконструктора И.И. Сикорского [15].

Боевые машины ВКС России имеют аббревиатурные названия на кириллице. Например, в названиях самолетов *Су-57, МиГ-35, Ту-160, Ту-160, Ту-95, Ту-22М* и вертолетов *Ка-50, Ка-52, Ми-38, Ми-35, Ми-28* кодифицированы фамилии известных российских авиаконструкторов: П.О. Сухого, А.И. Микояна, М.И. Гуревича, А.Н. Туполева, Н.И. Камова и т.д. В то же время наблюдается тенденция присвоения прозвищ, так называемых неофициальных названий для боевых авиационных машин. Так, за внешнее сходство с изящной и грациозной птицей стратегический бомбардировщик *Ту-160* снискал неофициальное название *«Белый лебедь»*. Однако согласно классификации НАТО *Ту-160*, оснащенный стратегическими крылатыми ракетами, именуется *'Black Jack'*, что в переводе означает «избивать дубинкой». Боевой одноместный ударный вертолёт *Ка-50* имеет неофициальное название *«Чёрная акула»*. Данное имя стало прецедентным и закрепилось за этим вертолетом после выхода в свет кинофильма *«Черная акула»*, где вышеупомянутому вертолету отводилась главная роль. В кодификации НАТО данный вертолет именуется *'Hokum'* («обманщик»). На западе его также называют *'Werewolf'* («оборотень»). Смысловая нагрузка названий *'Werewolf'* и *'Hokum'* связана, во-первых, с устрашающей черной окраской боевой машины, во-вторых, с удивительной манёвренностью и способностью летать «хвостом вперед». Следует отметить, что неофициальные прозвищные имена экспрессивно окрашены и содержат эмоциональную оценку.

Отличительной чертой номинации вертолетов США, стоящих на вооружении во многих странах блока НАТО, является использование прецедентных названий племен, некогда населявших североамериканский континент. К данной группе следует отнести такие боевые машины, как тяжелый военно-транспортный вертолет '*CH-47 Chinook'*, ударный вертолет '*AH-64 Apache'*, разведывательно-ударный вертолет '*Sikorsky RAH-66 Comanche'*, легкий многоцелевой вертолет '*Bell OH-58 Kiowa'*, многоцелевой вертолет '*Bell UH-1 Iroquois'* и т.д. [16]. В качестве примера рассмотрим название ударного вертолета *'Lockheed AH-56 Cheyenne'*. Номинация данного военного вертолета произошла от названия племен североамериканских индейцев. Шайены получили известность ведением кровопролитных воин с команчами, айовами и апачами. Они очень жестко и беспрецедентно сражались за свою территорию, отстаивая интересы племени. Соответственно непобедимость и высокие боевые качества легли в основу номинации вертолета, предназначенного для быстрого, беспощадного и молниеносного решения конфликта.

Систематизация и анализ языковой фактологии позволяют заключить, что в названиях боевых артефактов в русском и английском языках используются различные типы номинации: аббревиация, метафора, метонимия, а также прецедентная номинация. Наиболее характерным способом номинации оружия и боевой техники является аббревиация, поскольку аббревиатура лежит в основе системы кодировки оружия и представляет собой своего рода шифровку, которая используется а) в технической документации на этапе разработки (исключительно для посвященных), б) во внутреннем документообороте на уровне внедрения, что позволяет в определенной степени и до определённого момента сохранять завесу секретности, а это совсем немаловажно для регистра использования этих единиц – профессиональный лексикон в локусе «обороноспособность» государства. Использование аббревиатуры в названиях огнестрельного оружия, БТВТ и боевых летательных аппаратов России и НАТО обусловлено языковыми, экстралингвистическими и прагматическими факторами. В этом случае применяется весь языковой ресурс, все типы аббревиации: клиппинг *(СУ* – самолёты *Сухой),* блендинг *(A-bomb),* акронимия *(EAGLE – Elevation Angle Guidance Landing Equipment)*.

Приведем несколько примеров различных типов аббревиатур.

(1) "The Army is also eager for autonomous vehicles that can haul ammunition to the big guns. Currently, shells have to be crated, loaded and transported to a depot, and then unloaded, uncrated and transferred to a Field Artillery Ammunition Support Vehicle (FAASV). The FAASV then trundles forward to the artillery batteries, where the ammunition is transferred to the guns by hand" [17].

Использованная в данном контексте номинация оружия "Field Artillery Ammunition Support Vehicle" представлена аббревиатурой FAASV. Эта аббревиатура являет собой акроним. Однако среди американских военных данная машина подвоза боеприпасов полевой артиллерии больше известна как "CAT". Неофициальное название данному образцу оружия было присвоено согласно американской номенклатуре: Carrier, Ammunition, Tracked. "CAT" также является акронимом.

(2) "*An-124s have transported Mil-17 transport helicopters bound for the Iraqi military, U.S. Air Force HH-60G Pave Hawk rescue helicopters sent to Afghanistan, and even military communications satellites and their booster rockets bound for orbit*" [18].

В данном смысловом фрагменте использованы названия нескольких единиц боевой авиатехники. Во-первых, это тяжелый военно-транспортный самолет *Ан-124*, именующийся по кодификации НАТО *'CONDOR'*. Аббревиатура *Ан-124* образована по типу клиппинга. Название транспортного вертолета *Mil-17* образовано по такому же принципу – путем усечения фамилии авиаконструктора Миля. Полное название американского вертолета, упомянутого в данном фрагменте, звучит как '*The Sikorsky HH-60G Pave Hawk'*. Так, в обозначении данного вер-

толета использовано название американской компании, разработавшей данное авиасудно, “Sikorsky Aircraft”, которая была названа в честь авиаконструктора И.И. Сикорского. Аббревиатура *HH-60G* указывает на его назначение – вертолет огневой поддержки с возможностью выполнения поисково-спасательных операций.

При переходе из области профессионального дискурса в дискурс масс-медиа эти слова в определенной степени утрачивают терминологическое, кодировочное звучание и включаются в общий массив лексикона в рамках семантического поля «военная лексика».

Чрезвычайно продуктивными типами семантических изменений являются метонимизация и метафоризация. Компания *“Lockheed”* названа по фамилии создателей – Аллана Локхида и его брата Малкольма Локхида, впоследствии в названии самолетов стало использоваться их имя, потом так стал называться выпускаемый в этой компании самолёт ‘*Lockheed SR-71’* – стратегический сверхзвуковой разведчик ВВС США, то есть слово претерпевает изменения дважды и в результате метонимического переноса значения входит в совершенно иное семантическое поле. Неофициальное название данной боевой машины *‘Blackbird’*. В результате номинации происходит формирование нового слова, которое в данном случае метафоризуется за счёт созвучия с лексической единицей неинституционального дискурса, обозначающей птицу, причём эта птица – *‘blackbird’* (дрозд) – имеет определенные характеристики (высокая скорость полета, высота полета, точность попадания в цель), и данные признаки сопоставимы с характеристиками военного самолета, на основе такого пересечения название военного объекта метафоризуется. Оба процесса характеризуются изменением семантической структуры слова, заключающейся в передвижении сем по оси интенсионал – импликационал, что, собственно, и способствует актуализации смысловых сдвигов, ведущих к формированию производных, вторичных значений, использующихся при именовании оружия и боевой техники России и НАТО. Большую роль в наименовании различных видов оружия и боевой техники в России и НАТО играют внешние факторы, связанные с культурой, обычаями и традициями народов, а также социокультурными особенностями регионов. Прецедентные феномены в названиях боевой техники ВМФ России и стран НАТО – явление достаточно распространенное. Сферой – источником культурного знания для прецедентов чаще всего становится «история страны». Апелляция к истории собственного государства в определении номинации оружия связана, на наш взгляд, с особенностями менталитета представителей каждой нации, их жизненными ценностями и чувством патриотизма. Доминирование «именного» элемента в названиях единиц боевой техники и оружия над буквенно-цифровым объясняется простотой в запоминании, отсутствием секретности и актуализацией в СМИ.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

- представляя собой стратум профессиональной лексики, система единиц номинации объектов, действий и событий в сегменте «милитари» подчиняется общеязыковым законам существования и актуализации;
- центр стратума включает единицы прямой однозначной номинации – винтовка (*‘rifle’*), машина (*‘vehicle’*), самолет (*‘airplane’*), вертолет (*‘helicopter’*), корабль (*‘ship’*), подводная лодка (*‘submarine’*);
- расширение лексикона семантического поля / пространства «милитари» происходит за счет использования всех механизмов номинации и словообразования, которые включают, прежде всего, морфологическую деривацию и семантическую деривацию;
- смыслопорождение обусловлено и детерминировано такими факторами как:
  - функция и предназначение объекта номинации;
  - характер взаимодействия компонентов номинации;
  - характер смыслового переноса (метафора, метонимия, синекдоха);
- значение может определяться внешними факторами, такими как:
  - прямое или косвенное заимствование;
  - воздействие историко-культурных событий;
  - наличие прецедентных феноменов, ценностные ориентиры;
- языковые факторы, обеспечивающие изменение значения слова, включают:
  - системную многозначность слова;
  - подвижность сем в семантической структуре слова, изменение их положения на оси интенсионал – импликационал;
  - актуализационный контекст;
  - референтная ситуация;
  - тип дискурса.

Библиографический список

1. Ягафарова Г.Н. О факторах, влияющих на процесс номинации в языке. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 12-11: 2505. Available at: http://fundamental-research.ru/ru/article/view? Id =36723
2. Голев Н.Д. *Динамический аспект лексической мотивации.* Томск: Издательство Томского университета, 1989: 52.
3. Голев Н.Д. О принципах номинации и методе их исследования. *Лингвистика. Теоретические вопросы русского языка и его говоров:* материалы научной конференции, посвященной 50-летию образования СССР. Томск: Издательство ТГУ, 1972; Выпуск 5.
4. Колшанский Г.В. *Соотношение субъективных и объективных факторов в языке.* Москва: Наука, 1975.
5. Павлов С.Г. *Теоретические и прикладные проблемы номинации в курсе «Теория языка»:* учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: НГПУ, 2008.
6. Шмелев Д.Н., Журавлев А.Ф. и др. *Способы номинации в современном русском языке.* Москва: Наука, 1982.
7. Панина Т.Г. Вторичная косвенная номинация как языковой, когнитивный и культурный процессы. *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. 2012; № 2 (06): 22. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/vtorichnaya-kosvennaya-nominatsiya-kak-yazykovoy-kognitivnyy-i-kulturn yy-protsessy
8. Яковлева Е.А., Ирназаров Э.Н. Особенности именования образцов оружия и военной техники в актуальном информационном дискурсе. *Российский гуманитарный журнал.* 2018; Т. 7; № 2: 136.
9. *Минобороны обнародовало выбранные пользователями названия для вооружений*. Available at*:* http://www.interfax.ru/russia/604830
10. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации.* Москва: Гнозис, 2003.
11. *Пистолет-пулемет ПП-19-01 Витязь-СН*. Available at: https://www.armoury-online.ru/articles/smg/ru/vitaz-sn/
12. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 1997; № 3.
13. *Традиции выбора имен для кораблей российского флота*. Available at: https://news_enc.academic.ru/12474
14. *US Aircraft Carriers*. Available at: https://edition.cnn.com/2013/11/08/us/gallery/aircraft-carrier-classes
15. Кащеев И.Г. *Битва гигантов. Первым самолетом-бомбардировщиком был российский «Илья Муромец» или немецкий «Цеппелин-Штаакене»?* Available at: https://armflot.ru/aviatsiya/1479-bitva-gigantov-pervym-samoletom-bombardirovshchikom-byl-rossijskij-ilya-muromets-ili-nemetskij-tseppelin-shtaakene
16. *The 7 Types of Military Helicopters (with examples*). Available at: https://www.aircraftcompare.com/blog/types-of-military-helicopters/
17. Peck M.B. *The US Army Wants Robots to Replace Artillery Gunners.* Available at: https://nationalinterest.org/search/node/Field%20Artillery%20Ammunition%20Support%20Vehicle%20%28FAASV%29.%20The%20FAASV
18. Mizokami K. *Watch This An-124 Condor Absolutely Eat It on the Runway After a Botched Takeoff*. Available at: https://www.popularmechanics.com/military/aviation/a34691643/antonov-124-runway-accident/

References

1. Yagafarova G.N. O faktorah, vliyayuschih na process nominacii v yazyke. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 12-11: 2505. Available at: http://fundamental-research.ru/ru/article/view? Id =36723
2. Golev N.D. *Dinamicheskij aspekt leksicheskoj motivacii.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1989: 52.
3. Golev N.D. O principah nominacii i metode ih issledovaniya. *Lingvistika. Teoreticheskie voprosy russkogo yazyka i ego govorov:* materialy nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 50-letiyu obrazovaniya SSSR. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 1972; Vypusk 5.
4. Kolshanskij G.V. *Sootnoshenie sub`ektivnyh i ob`ektivnyh faktorov v yazyke.* Moskva: Nauka, 1975.
5. Pavlov S.G. *Teoreticheskie i prikladnye problemy nominacii v kurse «Teoriya yazyka»:* uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2008.
6. Shmelev D.N., Zhuravlev A.F. i dr. *Sposoby nominacii v sovremennom russkom yazyke.* Moskva: Nauka, 1982.
7. Panina T.G. Vtorichnaya kosvennaya nominaciya kak yazykovoj, kognitivnyj i kul'turnyj processy. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri Magister Dixit*. 2012; № 2 (06): 22. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/vtorichnaya-kosvennaya-nominatsiya-kak-yazykovoy-kognitivnyy-i-kulturn yy-protsessy
8. Yakovleva E.A., Irnazarov `E.N. Osobennosti imenovaniya obrazcov oruzhiya i voennoj tehniki v aktual'nom informacionnom diskurse. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7; № 2: 136.
9. *Minoborony obnarodovalo vybrannye pol'zovatelyami nazvaniya dlya vooruzhenij*. Available at*:* http://www.interfax.ru/russia/604830
10. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii.* Moskva: Gnozis, 2003.
11. *Pistolet-pulemet PP-19-01 Vityaz'-SN*. Available at: https://www.armoury-online.ru/articles/smg/ru/vitaz-sn/
12. Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Zaharenko I.V., Bagaeva D.V. Kognitivnaya baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih edinic i v kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 1997; № 3.
13. *Tradicii vybora imen dlya korablej rossijskogo flota*. Available at: https://news_enc.academic.ru/12474

14. *US Aircraft Carriers.* Available at: https://edition.cnn.com/2013/11/08/us/gallery/aircraft-carrier-classes
15. Kascheev I.G. *Bitva gigantov. Pervym samoletom-bombardirovschikom byl rossijskij «Il'ya Muromec» ili nemeckij «Ceppelin-Shtaakene»?* Available at: https://armflot.ru/aviatsiya/1479-bitva-gigantov-pervym-samoletom-bombardirovshchikom-byl-rossijskij-ilya-muromets-ili-nemetskij-tseppelin-shtaakene
16. *The 7 Types of Military Helicopters (with examples*). Available at: https://www.aircraftcompare.com/blog/types-of-military-helicopters/
17. Peck M.B. *The US Army Wants Robots to Replace Artillery Gunners.* Available at: https://nationalinterest.org/search/node/Field%20Artillery%20Ammunition%20Support%20Vehicle%20%28FAASV%29.%20The%20FAASV
18. Mizokami K. *Watch This An-124 Condor Absolutely Eat It on the Runway After a Botched Takeoff.* Available at: https://www.popularmechanics.com/military/aviation/a34691643/antonov-124-runway-accident/

Статья поступила в редакцию 24.12.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-309-311

Kuptsova N.E., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natalia.kuptsova@gmail.com*

PERCEPTION OF PECHORIN AS THE MAIN CHARACTER OF THE NOVEL "A HERO OF OUR TIME" BY RESEARCHERS FROM THE UNITED STATES. The article is devoted to the perception of Pechorin, the protagonist of the novel "A Hero of Our Time" by M.Yu. Lermontov in the considerations of Lermontov studies in the USA and this is the first article on this topic. The author examines the evolution of the perception of Pechorin from the early Lermontov's studies (60-70s) to the present time. Using the review of a wide range of studies, the conclusion is made about how the views over the protagonist of the novel are changing, ranging from rather critical assessments based on the condemnation of the vices and sins of Pechorin to analysis in a much broader context. The considerations which have not been observed in Russian Lermontov's studies are of particular interest, particularly the assessment of the protagonist from the point of view of other characters of the novel and the influence that Pechorin's actions have on them. Researchers from the United States often refer to the comparison of the images of Onegin and Pechorin, considering them in terms of similarities and differences. Considering the title of the novel "A Hero of Our Time", the scholars from the USA often raise up the question whether Pechorin is a hero of his time or not and completely opposite points of view can be found here. In the conclusion, the author stated that the perception of Pechorin in Lermontov's studies in the USA looks like rather contradictory and it would be early to say that there is a common position among the scholars. The author's bibliographic list contains both the most authoritative monographs and the works written in a dissertation format.

Key words: **novel, Pechorin, "A Hero of Our Time", Lermontov, image.**

Н.Е. Купцова, *соискатель, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: natalia.kuptsova@gmail.com*

ВОСПРИЯТИЕ ПЕЧОРИНА КАК ГЛАВНОГО ГЕРОЯ РОМАНА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ ИЗ США

Статья посвящена рассмотрению образа Печорина, главного героя романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в оценках американского лермонтоведения и является первой статьей по этой теме. Автор рассматривает эволюцию восприятия образа Печорина, начиная с раннего американского лермонтоведения (60 – 70-е годы) до настоящего времени. На основе оценки широкого круга исследований делается вывод о том, как меняются оттенки восприятия главного героя романа, начиная от достаточно критичных оценок, базирующихся на основе осуждения пороков и грехов Печорина до анализа в гораздо более широком контексте. Особый интерес вызывают оценки, которые не наблюдались в российском лермонтоведении, в том числе оценки с точки зрения других героев романа и того влияния, которые производят на них поступки Печорина. Исследователи из США часто обращаются к сравнению образов Онегина и Печорина, рассматривают их с позиции сходства и различия. Исходя из названия романа «Герой нашего времени», американские лермонтоведы часто обращаются к вопросу о том, является ли Печорин героем своего времени, и здесь наблюдаются совершенно противоположные точки зрения. В заключение автор делает вывод о том, что восприятие Печорина в американском лермонтоведении выглядит достаточно противоречиво, и преждевременно было бы говорить о том, что существует единая позиция у исследователей.

Ключевые слова: **роман, Печорин, «Герой нашего времени», Лермонтов, образ.**

Вильям Тодд, профессор литературы Гарвардского университета, писал о романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», что «в течение полутора столетий читатели невольно раскачивали весы между героем и обществом в поисках сверх-потенциала то в одном, то в другом, как будто бы это были живой человек и реальный мир». Научная литература, касающаяся романа Лермонтова, обширна. В. Гольштейн дает образное определение этого многообразия: «Печорин был осужден, разоблачен, прославлен и вошел в лекционный материал, читаемый с многочисленных кафедр. В зависимости от идеологической программы ученого, Печорин мог быть злодеем, лишним человеком, бунтарем. Изучение уникальных особенностей Печорина быстро накладывается на рассказ банальностей о бедах общества, которые он должен представлять». В то же время Лермонтов в предисловии к роману предупреждает нас, что он именно и преследовал цель такого разброса в толкованиях. Роман как будто бы подталкивает к противоречивому пониманию главного героя и приглашает читателя к индивидуальной интерпретации. В своем дневнике, в последней записи перед дуэлью Печорин делает запись на эту тему, как будто предвидя разнообразие толкований его личности: «Одни скажут: он был добрый малый, другие – мерзавец. И то, и другое будет ложно» [1]. В этой связи особенно интересно, каким выглядит Печорин в глазах исследователей из США, какие добродетели и недостатки они в нем видят и как интерпретируют его поведение.

В колумбийской энциклопедии, выдержавшей шесть переизданий, в статье, посвященной творчеству М.Ю. Лермонтова, Печорин охарактеризован как разочарованный, скучающий и обречённый молодой дворянин. Традиция разоблачить Печорина особенно свойственна раннему американскому лермонтоведению. Так, Вильям Харкинс, профессор Колумбийского университета, достаточно категоричен в своих оценках Печорина и характеризует его с точки зрения психоанализа: «Вряд ли можно отрицать, что Печорин был, с точки зрения современной психологии, нарциссом и невротиком [2]. Неспособность Печорина любить, «превратить свои великие дары в какие-либо приемлемые результаты, его манипулятивное, оппортунистическое, порой даже мстительное отношение к своим собратьям-мужчинам и, более того, женщинам, – все это предполагает нарциссизм и даже садизм» [3]. Он также относит храбрость Печорина и его безразличие к смерти к нарциссическим проявлениям. Тем не менее он выделяет и противоречивость Печорина, отмечая сочетание героизма и невроза, чувствительности к несправедливости и бездушного безразличия к страданиям других, любви к женской красоте и самовлюбленности Нарцисса. По мнению Харкинса, Печорин не скучает – на самом деле он очень заинтригован своими махинациями, но при этом он внутри остается глубоко безразличным. Он, в конечном счете, не знает, почему он действует так, как поступает, почему ведет игру с княжной Мери, почему мучает ее, почему не может на ней жениться. Вместо того чтобы считать себя рациональным существом, одиноким в иррациональном мире, как мог бы сделать чисто нарциссический герой, Печорин признает, несмотря на свое презрение к другим, что нет реального различия между его поведением и миром; разница заключается только в его стремлении к успеху и в степени его самосознания.

Ряд исследователей также видят в Печорине непостижимую и непоследовательную личность, но они расходятся в причинах этого. Виллиям Тодд ищет корни этого литературного феномена в отсутствии конгруэнтности или последовательности в идентичности Печорина, что, в свою очередь, может быть объяснено социально-психологическим климатом в России того времени, когда культура и стандарты личности еще формировались в русском литературном сознании [4].

Элизабет Череш Аллен, профессор колледжа Брин Мавр, придерживается другой точки зрения. Она считает, что таинственная и непоследовательная личность Печорина вызвана, скорее, распадом культуры, к которой он принадлежит, чем ее формированием, и речь здесь идет не столько о российской культуре, сколько о культуре романтизма как такового. Она видит в Печорине постромантического героя, который вмещает в себя все те качества, которыми его наделяют исследователи, и даже больше, но эти качества не объединяются в целостную личность, они слишком разрозненны, чтобы их можно было связать. Его поведение слишком хаотично и экстремально, чтобы говорить просто о многогранной

персоне. По сути, по ее мнению, фрагментарная структура романа и фрагментарное представление личности Печорина обусловлены [5].

Особое внимание исследователи уделяют сравнению личностей Онегина и Печорина.

Лео Винер считает, что, несмотря на то, что Печорин ведет такое же бесполезное существование, у него более высокие устремления, чем у Онегина. Печорин пытается решить раздражающие вопросы, которые его мучают, и раскрывает недостатки своей души с беспощадной откровенностью [6]. Кристин Роуз в своей диссертации, посвященной роману «Герой нашего времени», отмечает, что годы, проведенные Печориным за чтением готических и романтических произведений, научили его классифицировать и понимать жизнь в соответствии с западными жанрами, и поэтому сюжет его жизни кажется предопределенным. Неспособность Печорина воплотить западного героя в российском контексте не означает, что герой является ложной западной имитацией. Напротив, борьба Печорина за определение своей идентичности в расколе между русскими и западными *жанрами*, раскрывает «наше время» как период формирования идентичности в соответствии с национальным литературным сознанием. Как первый герой русского психологического реализма, Печорин представляет интроспективного метафизического героя, который постоянно опосредует свою позицию между реальностью и вымыслом. Учитывая тот факт, что Онегин является непосредственным источником вдохновения в создании Печорина, двойственности, которые Пушкин воплощает в этом образе, также применимы к более развитому Печорину [7].

Другие авторы тоже проводят сравнение образа Печорина с Онегиным. Так, Сидней Шульц, профессор университета Луисвиль, называет Печорина лишним человеком и байроническим героем в образе Евгения Онегина, холодным и расчетливым [8].

Интересное сравнение Онегина и Печорина приводит Джон Мерсеро, отмечая, что у них много общего, особенно духовная фригидность, которая проявляется в интеллектуальном контроле над эмоциями, избытке радостей жизни, порождающем презрительное отношение ко всему, скука, от которой они оба стремятся избавиться с помощью путешествий и любовных романов. Но есть и существенные различия, поскольку Онегин, по сути, апатичен, а Печорин энергичен, преуспевает в противостояниях. Онегин просто плывет по жизни, зевая, не интересуясь даже самим собой. Печорин замышляет, борется и разрушает, чрезвычайно интересуется своим поведением и эмоциями, он почти демонически вдохновлен, но, не имея этической устойчивости, потворствует своей страсти к власти, не обращая внимания на последствия ни для других, ни для себя. Мерсеро также уверен, что трагическая и разрушительная жизнь Печорина была прямым следствием личных недостатков, а не внешних обстоятельств. По его мнению, Печорин появился как совершенно индивидуальная личность и настолько же обладает своими уникальными качествами, как и любой из его литературных предков [9].

Среди исследователей США также нет единого мнения о том, можно ли назвать Печорина героем своего времени. Кристофер Хитчес считает, что Печорина никак нельзя назвать героем, потому что даже когда его описывают те, кто им восхищается, например, верный старый солдат Максим Максимыч, Печорин предстает безразличным и безответственным, несмотря на всю его харизматичность. Самому себе он скучен и внешне отстранен, будучи поглощен непонятным недовольством внутри. Для объективного читателя он кажется черствым и иногда садистским. Более того, Кристофер Хитчес считает, что, несмотря на проявление инициативы в пленении пьяного казака, в более значительной войне, связанной с репрессированием коренных народов Кавказа, Печорин делает в основном только то, что ему говорят [10].

Отсутствие воли у Печорина отмечает также Элизабет Аллен, утверждая, что, хотя Печорин имеет достаточно воли, чтобы выполнять различные роли и преуспевать в манипулировании другими для удовлетворения своей собственной гордости, ему не хватает воли сформировать целостный характер и жить доставляющей удовлетворение жизнью.

Хейди Фалетти в своей статье говорит о печоринском демонизме, который проявляется в бунтарстве, гордой отчужденности, чувстве опустошения и его удаленности от нормальных человеческих ценностей. Эти качества позволяют, по мнению автора, провести параллель с падшим ангелом, вступающим в противоречие с миром природы, Богом и человеком [11].

Удаленность Печорина от нормальных человеческих ценностей также подчеркивает Грег Ричард, считая, что беспричинное пренебрежение к чувствам Максим Максимыча является очевидным свидетельством его эмоциональной атрофии. Отлеживая путь Печорина, автор делает интересное наблюдение: по его мнению, Печорин делает четыре жеста отрицания: отрицание своего второго я (в дневнике), отрицание своего товарища Максим Максимыча, отрицание своей родной земли (отъезд за границу) и отрицание самой жизни.

Эту мысль далее развивает Майкл Холквист, считая, что Печорин видит, что он не просто отчужден от определенного общества в определенное время, но отрезан от любой системы, которая гарантирует, что его существование имеет какой-либо смысл».

В противовес этим мнениям Вильяма Тодд убежден, что Печорина можно, безусловно, назвать героем своего времени, потому что в отличие от остальных героев он осознает ценности и образцы поведения общества, в котором он живет, несмотря на то, что сам копирует порочное поведение окружающего его мира, и его импровизации в сценарии не изменяют игру. Печорин пишет о душном светском обществе и делает его тщательный анализ, демонстрируя свой антагонизм к нему, играя в их игры, только лучше, чем они [12].

Давид Поуэлсток, на наш взгляд, открывает новый этап изучения главного героя романа «Герой нашего времени», проведя исследование Печорина с точки зрения других героев романа и в особенности того влияния, которые его поступки на них производят. По его мнению, каждый второстепенный персонаж романа имеет свой собственный набор неявных ожиданий от Печорина, которые беспощадно раскрываются, и их реакция зависит от способности принять «нового Печорина» и осознать собственный самообман. Свое суждение исследователь поддерживает примерами. Так, Максим Максимыч озлоблен, когда Печорин не соответствует сентиментальному дружескому сценарию, который он мысленно составил для их встречи. Не будучи в силах противостоять обману своих ожиданий, он осуждает Печорина и, в конечном счете, путешествующего офицера, распространяя свое осуждение на всю светскую молодежь. «Мы простились довольно сухо. Добрый Максим Максимыч сделался упрямым, сварливым штабс-капитаном» [13].

По мнению Поуэлстока, самым драматичным и непонятным выражением скрытых желаний героя является дуэль Грушницкого с Печориным. Да, Печорин может быть назван убийцей, но Грушницкий выставлен в гораздо худшем свете: он морально слаб, обольщен сам собой и является лицемерным потенциальным убийцей. Действия Печорина заставляют Грушницкого задуматься о своем поведении,и он может только презирать себя за него.

Романтическая любовь княжны Мери к Печорину, когда ее тщеславие раскрывается, мгновенно превращается в ненависть. Когда ее ложное моральное сознание маскируется под добродетель, – пожалуй, самый яркий пример. Ее болезнь вызвана не любовью, а развенчанием иллюзий. И, несмотря на это, Печорин проявляет благородство, делая себя ненавидимым, он представляет ее более мудрой и осмотрительной.

Печорин искренне уважает чувства Веры, идет навстречу ее настойчивой просьбе о свидании (приходи непременно»), но именно Вера рассказывает об измене своему мужу, а Печорин дает себе слово никогда с ней больше не видеться, несмотря на свои желания.

Поуэлсток считает, что особенно примечательным выражением благородства и великодушия Печорина был захват пьяного казака в «Фаталисте», и что здесь им двигало не только и не столько желание проверить свою судьбу. Он увидел мать казака, прочитал безумное отчаяние на ее лице и решился взять преступника живым, хотя никто до него не решался [14].

Ранее этот поступок Печорина был отмечен Владимиром Голштейном. Он также считает, что лицо матери, на глазах у которой могли убить собственного сына, подтолкнул Печорина к действию. Аналогично он поспешил на помощь к княжне Мери, увидев ее умоляющий взгляд, чтобы спасти от пьяного офицера. Голштейн считает, что эти поступки показывают реальную мораль Печорина, и что в российском лермонтоведении эти поступки остались без должного анализа. Хотя есть исследователи, которые видят в ситуации с взятием пьяного казака и другие мотивы. Так, Нэнси Морроу считает, что Печорин стремится доказать, что он человек воли и действия, когда он противостоит пьяному казаку. Но при этом для него этот поступок не больше, чем проверка своей судьбы, и он просто проверил ее иначе, чем Вулич.

Интересный вывод по морально-этической теме в образе Печорина дает Владимир Голштейн, считая, что, несмотря на весь свой скептицизм к традиционным моральным принципам и религиозным доктринам, Печорин все-таки действует в гармонии со своими принципами, выбирает добро и признает свои обязательства перед другими.

Подводя итоги, можно сказать, что раннему американскому лермонтоведению (60 – 70-е годы) было больше свойственно идентифицировать и осуждать пороки и грехи Печорина, «*вешать*» на него всевозможные ярлыки, и в этом можно видеть много сходства с западными традициями подхода к главному герою романа [15].

Со временем появилось больше новых оттенков в оценке Печорина, и американские исследователи пошли сообразно с мнением Владимира Герштейна, который был убежден, что необходимо смотреть глубже, чтобы увидеть героя изнутри. Появились интересные наблюдения, которые не встречались в российском лермонтоведении. Несмотря на то, что образ Печорина и его восприятие в США очень противоречивы, наблюдается эволюция подхода от анализа Печорина как символа или архетипа с моральной или социальной точки зрения к анализу в более глубоком контексте, в том числе с точки зрения других героев романа и того воздействия, которое производят на них поступки Печорина.

Библиографический список / References

1. Todd W.M. *Fiction and Society in the Age of Pushkin: Ideology, Institutions, Narrative*. Harvard University Press, 1986.
2. Golshtein V. Lermontov's Narrative of Heroizm. Northwestern University Press. *Evanston*. Illinois, 1998.

3. *The Columbia Encyclopedia*. Columbia: The Columbia University Press, 2016.
4. Harkins W.E. *Afterword to A Hero of Our Time*. New American Library. New York, 1962.
5. Cheresh Allen E. *A Fallen Idol is Still a God. Lermontov and the quandaries of Cultural Transition*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
6. Rose K. *Genre, Gender, and National Identity in Mikhail Lermontov's A Hero of Our Time Year'*. Thesis. Vanderbilt University, 2015.
7. *Culture and Customs of Russia. Contributors: Sydney Schultze-Author*. Publisher: Greenwood Press. Westport, 2000.
8. *An Interpretation of the Russian People. Contributors: Leo Wiener-Author*. New York. Publication year, 1915.
9. Mersereau J., Harry T. *Moore "Mikhail Lermontov*". Southern Illinois University Press. 1962.
10. Hitchens C. "*And yet…"* New York. 2015.
11. Faletti H. "The Elements of the Demonic in the character of Pechorin in Lermontov's Hero of Our Time. *Forum for Modern Language Studies*. 1978.
12. Richard G. "The cooling of Pechorin: The Scull beneath the Skin". *Slavic Review*. 1984; Vol. 43, № 3.
13. Holquist M. *Dostoevsky and the Novel*. Princeton, 1977.
14. Powelstock D. *«Becoming Mikhail Lermontov. The ironies of Romantic Individualism in Nicholas I's Russia*. Northwestern University Press, 2005.
15. Morrow N. *Dreadful Games: The Play of Desire in the Nineteenth-Century Novel*. Kent State University Press. Kent, OH, 1988.

Статья поступила в редакцию 21.12.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-311-313

Makarova E.A., *junior researcher, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: antaresselen@mail.ru*

LINGUISTIC QUESTIONNAIRE FOR FILLING THE "LANGUAGES OF THE WORLD" DATABASE. The present paper regards the questionnaire used for compiling languages description for the "Languages of the World" of IL RAS database. The encyclopedia of the same name has served as the main and the only source of information about the languages for many years. But new languages are added to the database faster than new volumes are published. Thus, the problem of finding reliable alternate sources has become very acute. We suggest a linguistic questionnaire to be a solution of the problem. The questionnaire was developed by specialists who have experience of field studies and language description basing on the data received from native speakers (subjects). The questionnaire can be divided into two parts. The first part is a set of questions that only a specialist studying the language or a native speaker with an industry-specific education can answer. The second part includes blocks of sentences for translation from English that a speaker without any linguistic education can do, providing that their level of English is at least B1. The questionnaire contains 138 questions for experts and 1235 sentences for translation. The present article offers examples of such questions and sentences, as well as translation of some blocks of sentences to Ukrainian and analysis of the received data.

Key words: **Linguistic questionnaire, crowdsourcing, survey, "Languages of the World" database, Ukrainian.**

Е.А. Макарова, *мл. науч. сотр., Институт языкознания РАН, г. Москва, E-mail: antaresselen@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ БАЗЫ ДАННЫХ «ЯЗЫКИ МИРА»

Исследование было выполнено в рамках гранта РФФИ №19-012-00476 А

В работе рассматривается анкета, составленная для заполнения рефератов языков в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН. Долгое время главным и единственным источником информации о языках служило одноименное энциклопедическое издание, но скорость добавления новых языков в базу значительно превышает скорость выпуска новых томов, поэтому проблема поиска надежных альтернативных источников встала особенно остро. В качестве решения предлагается лингвистический опросник, разработанный специалистами, имеющими опыт полевых исследований и описания языков на основе данных, полученных от носителей (информантов). Опросник можно условно разделить на две части. Первая часть представляет собой набор вопросов, ответить на которые может только специалист, изучающий данный язык, либо носитель с профильным образованием. Вторая часть – это блоки предложений для перевода с английского языка, выполнить который может информант, не имеющий лингвистического образования и владеющий английским языком на уровне не ниже B1. Анкета включает в себя 138 вопросов, предназначенных для эксперта, и 1 235 предложений для перевода. В данной статье рассматриваются примеры вопросов и предложений, а также приводятся примеры перевода некоторых блоков предложений на украинский язык и анализ полученной информации.

Ключевые слова: **лингвистический опросник, краудсорсинг, анкетирование, база данных «Языки мира», украинский язык.**

Четвертая десктоп-версия базы данных «Языки мира» ИЯз РАН была официально выпущена в сентябре 2020 года [1]. В отличие от предыдущих версий описание языков в ней представлено в виде парадигм [2] по 124 признакам, каждый из которых может иметь от 2 до 24 вариантов значений. При этом для каждого языка может быть выбрано только одно значение, которое перечисляет все имеющиеся в нем явления.

До настоящего времени единственным источником информации для базы данных «Языки мира» служило одноименное энциклопедическое издание [3]. Однако уже при работе над 4-й версией возникла необходимость обращения к внешним источникам для

– уточнения социолингвистических сведений (число говорящих, область распространения языка, статус), что стало особенно актуально для языков, описанных в наиболее ранних томах, выпущенных в 1990-е и 2000-е годы;

– заполнения некоторых языковых признаков, информация по которым отсутствует в энциклопедии.

На момент написания данной работы выпущен 21 том энциклопедии, из которых для внесения в базу данных выбран 361 язык (было принято решение не включать диалекты, говоры и группы диалектов). В текущую базу данных входит описание 110 языков из 12 томов, в следующем обновлении будут добавлены еще 133 языка из 6 томов (рефераты уже подготовлены и проходят экспертную оценку). Описание оставшихся 118 языков планируется закончить в следующем году.

Учитывая высокие темпы заполнения базы данных, в ближайшем будущем добавление новых языков, еще не описанных в энциклопедии «Языки мира», возможно будет только при использовании дополнительных источников – онлайн-ресурсов, справочников, пособий, других энциклопедий, научных работ и т.д. [4]. Несмотря на кажущуюся простоту такого метода, поиск нужной информации может занять гораздо больше времени, чем сейчас специалист тратит на создание одного реферата. Кроме того, далеко не всегда удается найти источники, в которых достаточно информации. Многочисленные онлайн-ресурсы могут оказаться ненадежными и недостоверными, энциклопедии представляют наиболее общие сведения о языке, справочники и учебные пособия дают поверхностную информацию, достаточную для изучения языка в качестве иностранного, но не всегда мполную для понимания его структуры с точки зрения лингвиста, а научные статьи концентрируются на каком-то одном узком аспекте.

Таким образом, остро встала проблема поиска альтернативного надежного источника информации, который давал бы все необходимые сведения о языке. Было принято решение организовать краусорсинг-проект [5], который позволит привлечь к описанию языков экспертов и носителей со всего мира. Для этой цели разработана анкета (опросник) [6], в которой для каждого признака из базы данных есть свой блок вопросов, предназначенных для эксперта по языку, и блок предложений на английском языке, которые информант должен перевести на свой родной язык. Анализ заполненных анкет позволит полно и точно описывать языки и пополнять базу данных.

Материалы и методы. Опросники широко используются современными лингвистами для сбора данных об изучаемом языке [7]. Например, на сайте Института эволюционной антропологии общества Макса Планка (Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology) представлена большая коллекция опросников [8], которые могут быть использованы для полевых исследований [9]. Некоторые опросники предназначены для исследователей, которые только начинают заниматься определенной областью лингвистики, и их целью является помочь ученому собрать все необходимые сведения. Другие опросники созданы для поиска типологически интересной информации об одном аспекте и не могут быть использованы для общего описания языка.

Еще одна внушительная коллекция разнообразных опросников представлена на сайте Tulquest Национального центра научных исследований Франции

[10]. Все продемонстрированные на портале опросники сгруппированы по различным категориям для удобства поиска: по метаязыку, ареалу, области лингвистики, типу данных, которые ожидается получить в результате, по методу работы с информантом (визуальные или письменные стимулы) [11].

Эти и многие другие лингвистические опросники объединяет одно – они создаются для заполнения лингвистом, помогая ему в описании языка в целом или отдельного его аспекта. Опросники предполагают непосредственное личное общение с информантом: фиксация спонтанной речи носителя, а также целенаправленное интервьюирование, когда информанта просят сравнить разные выражения, определить правильность высказываний, перевести предложения на свой родной язык и так далее [12].

Ввиду того, что очная работа с информантами требует много времени и ресурсов, было принято решение составить опросник таким образом, чтобы носитель языка мог заполнить его дистанционно, в удобном для себя режиме. Анкета (лингвистический опросник) была разработана специалистами, имеющими опыт полевых работ и описания языков «с нуля». Для признаков предусмотрены либо вопросы для эксперта в описываемом языке, либо набор предложений для перевода. Все вопросы и предложения даны на английском языке. Некоторые разделы (фонемный состав, просодические явления, слог, фонологическая структура и явления, словообразование, сложное предложение) предназначены только для заполнения экспертами. Например, признак «A-11. Инвентарь шумных согласных по ларингальным признакам». Для выбора требуемого варианта значения эксперта просят ответить на пять вопросов (здесь и далее – вопросы и предложения переведены на русский автором статьи):

1. Различаются ли звонкие и глухие согласные? Являются ли они разными фонемами?
2. Различаются ли аспирированные и неаспирированные согласные? Являются ли они разными фонемами?
3. Существуют ли в языке геминированные согласные? Можно ли рассматривать их как отдельные фонемы?
4. Различаются ли глотализированные и неглотализированные согласные? Являются ли они разными фонемами?
5. Есть ли в языке щелкающие согласные (клики)?

Очевидно, что ответить на подобные вопросы может только лингвист, который занимается этим языком, или носитель языка, имеющий профильное образование. Другие категории (именные классификации, число, падежные значения, глагольные категории, дейктические категории, части речи и словоизменение, простое предложение) предназначены также для заполнения носителями языка. Для каждого признака составлен набор предложений, которые требуется перевести на свой родной язык. В некоторых случаях для определения нужного значения достаточно нескольких предложений. Например, для признака «K-4. Постановка артикля в именной группе», который может иметь одно из двух значений: 1) единый артикль для всей именной группы, 2) собственный артикль перед каждым словом, составлено пять предложений. При обработке результатов требуется определить, какие слова в подчеркнутых словосочетаниях включают в состав артикль.

1. Вчера странный высокий мужчина подошел ко мне и попросил о помощи.
2. Я увидел двух собак возле дома. Большая коричневая собака гавкала.
3. К полутора годам обычный здоровый ребенок может ходить без поддержки.
4. Мальчик хочет иметь маленькую пушистую собаку.
5. Мальчик боится больших черных собак.

В других случаях количество предлагаемых для перевода предложений может достигать двухсот. Например, в случае с признаками «H-1. Количество падежей» или «F-9. Способ выражения одушевленности/ неодушевленности». Всего анкета включает 1235 предложений для перевода и 138 вопросов для эксперта. Все блоки предложений для перевода снабжены комментариями составителей и инструкциями по обработке.

В настоящее время ведется работа с носителями языков и обработка полученных данных. В разделе «Результаты» мы рассмотрим пример заполнения носителем и анализа анкеты для украинского языка.

Результаты. Сведения по украинскому языку были внесены в базу данных на основе данных из тома «Славянские языки» [13] энциклопедического издания «Языки мира». Из предлагаемых 124 признаков информация в энциклопедии содержится по 68 признакам (примерно 55%). Из оставшихся 56 признаков 20 относятся к категориям, которые предназначены для заполнения специалистами по языку. Таким образом, носителю языка было предложено выполнить перевод для 36 признаков (428 предложений).

Ниже мы рассмотрим образец заполнения опросника и анализа полученных данных на примере трех признаков из разных разделов. В табл. 1 представлен перевод предложений для заполнения признака «I-9. Маркирование лица в глаголе в настоящем времени», который может иметь три варианта значений:

– только в единственном числе,
– в единственном и множественном числе,
– только в 3 лице ед. ч.

Таблица 1

Перевод для признака «I-9. Маркирование лица в глаголе в настоящем времени»

№	Предложение на английском	Перевод на украинский
1	Look, I am playing with a dog. (*Смотри, я играю с собакой*).	Дивись, я граю з собакою.
2	You are playing with a dog right now. (*Сейчас ты играешь с собакой*).	Зараз ти граєш з собакою.
3	Look, he/the boy is playing with a dog. (*Смотри, он/мальчик играет с собакой*).	Дивись, він/хлопчик грає з собакою.
4	Look, we are playing with a dog. (*Смотри, мы играем с собакой*).	Дивись, ми граємо з собакою.
5	You (PL) are playing with a dog right now. (*Сейчас вы (мн.ч.) играете с собакой*).	Зараз ви граєте з собакою.
6	Look, they/the boys are playing with a dog. (*Смотри, они/мальчики играют с собакой*).	Дивись, вони/ хлопчики грають з собакою.

В таблице подчеркнуты окончания глагола «грати», которые различаются во всех шести случаях в зависимости от лица и числа. Это позволяет сделать вывод, что для украинского языка следует отметить значение «в единственном и множественном числе».

Признак «K-2. Типы артиклей» имеет четыре варианта значений:

– артикли отсутствуют,
– только неопределенные,
– только определенные,
– определенные и неопределенные.

В данном случае помимо перевода данных предложений информанта просят указать базовые формы слов «собака», «мужчина», «солнце», «ребенок». Пример перевода дан в табл. 2.

Таблица 2

Перевод для признака «K-2. Типы артиклей»

№	Предложение на английском	Перевод на украинский
0	Dog, man, sun, child. (*Собака, человек, солнце, ребенок*).	Собака, чоловік, сонце, дитина.
1	Yesterday a man came up to me and asked for help. (*Вчера ко мне подошел человек и попросил помощи*).	Вчора чоловік підійшов до мене і попросив допомоги.
2	I saw a dog near the house. The dog barked. (*Я увидел возле дома собаку. Собака гавкала*).	Я бачив собаку біля будинку. Собака гавкала.
3	The sun shines. (*Солнце светит*).	Сонце світить.
4	By one and a half year, a child usually can walk without support. (*К полутора годам ребенок обычно может ходить без поддержки*).	До півтора років дитина зазвичай може ходити без підтримки.
5	The boy is afraid of dogs. (*Мальчик боится собак*).	Хлопчик боїться собак.

Во всех пяти предложениях к подчеркнутым существительным не добавляются никакие артикли, что означает, что артикли в украинском языке отсутствуют.

Для признака «M-1. Стратегия кодирования глагольных актантов» были выделены следующие значения:

– активная,
– нейтральная,
– номинативная,
– трехчленная,
– эргативная,
– тематическая,
– аккузативная с элементами эргативной.

Таблица 3

Перевод для признака «М-1. Стратегия кодирования глагольных актантов»

№	Предложение на английском	Перевод на украинский
1	The boy [Sa] is running. (Мальчик бежит).	Хлопчик біжить.
2	The boy [So] is sleeping. (Мальчик спит).	Хлопчик спить.
3	The boy [A] is beating the dog [O]. (Мальчик бьет собаку).	Хлопчик б'є собаку.
4	The boy [Sa] has come just now. (Мальчик только что пришел).	Хлопчик тільки що прийшов.
5	The boy [So] has fallen just now. (Мальчик только что упал).	Хлопчик тільки що впав.
6	The boy [A] has hit the dog [O] just now. (Мальчик только что ударил собаку).	Хлопчик тільки що вдарив собаку.

Для определения стратегии кодирования глагольных актантов в украинском языке в предложениях выше необходимо проанализировать падежное оформление каждой именной группы (подчеркнуто в табл. 3). Во всех предложениях существительное «хлопчик» оформляется одинаково: как с переходным, так и с непереходным глаголом, а существительное «собака» (пациент) кодируется иным образом. Следовательно, украинскому языку присуща номинативная (номинативно-аккузативная) стратегия кодирования глагольных актантов.

Так были проанализированы все остальные предложения и заполнены 36 признаков, таким образом, процент описания украинского языка повысился с 55% до 79% (98 признаков из 124). Время заполнения анкеты составило около 6 часов, время обработки данных – меньше двух часов (учитывая тот факт, что перевод был выполнен в письменном, а не электронном виде).

Обсуждение. Главным достоинством разработанной анкеты является возможность ее заполнения в удаленном формате. Это позволяет находить носителей и экспертов по всему миру. Предлагаемые для перевода фразы достаточно простые и не требуют от информанта очень высокого уровня владения английским языком (например, уровень информанта, заполнившего анкету для украинского языка – B1). Кроме того, носитель имеет возможность работать в удобном для себя режиме и не ограничен по времени заполнения анкеты. Также и информант, и специалист, анализирующий заполненный опросник, может связаться друг с другом, если возникнут какие-то вопросы или потребуется уточнение.

Среди недостатков нужно отметить необходимость привлечения экспертов, так как, как уже было сказано, для признаков из некоторых категорий, например, «фонемный состав» или «сложное предложение», невозможно составить предложения для перевода, по которым можно сделать выводы о существующих в языке явлениях.

Ввиду достаточно большого количества предложений для перевода заполнение опросника информантом может занять 15 – 20 часов, однако это компенсируется возможностью одновременного заполнения анкет для разных языков. Обработка результатов и внесение информации в базу данных «Языки мира» ИЯз РАН занимает 3 – 4 часа – это время, сопоставимое с тем, сколько специалист заполняет реферат для одного языка, используя материал одноименной энциклопедии.

Использовать анкету планируется как для создания рефератов языков, еще не описанных в энциклопедии «Языки мира», которая долгое время служила единственным источником информации для базы данных, так и для добавления отсутствующей информации по тем языкам, которые уже представлены в базе.

Таким образом, на основании сказанного можно сделать следующие **выводы.**

В статье был рассмотрен опросник, разработанный для описания языков в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН. В отличие от привычных методов полевой лингвистики, когда работа с информантов ведется очно, предполагается удаленное заполнение анкеты. Это позволяет значительно сэкономить время на описание одного языка и вести работу с несколькими носителями одновременно.

Вопросы в анкете можно разделить на две категории: вопросы, предназначенные только для эксперта по выбранному языку, участие которого в работе необходимо. Это связано с тем, что для заполнения некоторых разделов не представляется возможным получить информацию из набора переведенных предложений. Вторая категория – предложения для перевода, который может выполнить носитель языка, не имеющий специальной подготовки или лингвистического образования, но владеющий английским языком на уровне не ниже B1. В общей сложности анкета включает 1 235 предложений для перевода и 138 вопросов для экспертов.

Примечание. *Автор выражает благодарность Ирине Соломович (г. Черновцы, Украина), выступившей информантом по украинскому языку.*

Библиографический список

1. *База данных «Языки мира», 4-ая десктоп-версия*. Available at: https://iling-ran.ru/web/ru/news/201008_langworld
2. Makarova E., Polyakov V. "Languages of the World" database: Paradigmatic representation. *Cognitive Modeling: Proceedings of the Fourth International Forum on Cognitive Modeling*. 2018; 30 September – 7 October, Tel Aviv, Israel. Edited by S. Masalóva, V. Polyakov, V. Solovyev. Rostov-on-Don: Science and Studies Foundation, 2018; In 2 parts: 116 – 122.
3. Поляков В.Н., *Соловьев В.Д., Макарова Е.А. База данных "Языки Мира": история и перспективы*. Москва, Казань: Институт языкознания Российской Академии Наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019.
4. Макарова Е.А. Краудсорсинг как способ наполнения базы данных «Языки мира». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: естественные и технические науки. Москва, 2019; Выпуск 11: 92 – 96.
5. Егерев С.В., Захарова С.А. Краудсорсинг в науке. *Наука. Инновации. Образование*. 2013. № 14: 175–186.
6. Molloy H.P.L. Steps in Constructing a Written-Response Survey for Applied Linguistics. *CELE Journal*. 2005; № 13: 96 – 118.
7. Bowern C. *Linguistic Fieldwork. A practical Guide*. London: Palgrave Macmillan, 2008.
8. *Коллекция лингвистических опросников на сайте Института эволюционной антропологии общества Макса Планка*. Available at: https://www.eva.mpg.de/lingua/tools-at-lingboard/questionnaires.php
9. Хачатурьян М. Как и зачем появилась полевая лингвистика? *Троицкий вариант*. 2012; № 9 (103).
10. *Интерактивный архив лингвистических опросников TulQuest*. Available at: http://tulquest.huma-num.fr/
11. Lahaussois A. *The TULQuest linguistic questionnaire archive*. Aimée Lahaussois; Marine Vuillermet. Methodological Tools for Linguistic Description and Typology: University of Hawaii Press, 2019.
12. Кибрик А.Е. *Методика полевых исследований: к постановке проблемы*. Москва, 1972.
13. *Языки мира: Славянские языки*. Москва: Academia, 2005.

References

1. *Baza dannyh «Yazyki mira», 4-aya desktop-versiya*. Available at: https://iling-ran.ru/web/ru/news/201008_langworld
2. Makarova E., Polyakov V. "Languages of the World" database: Paradigmatic representation. *Cognitive Modeling: Proceedings of the Fourth International Forum on Cognitive Modeling*. 2018; 30 September – 7 October, Tel Aviv, Israel. Edited by S. Masalóva, V. Polyakov, V. Solovyev. Rostov-on-Don: Science and Studies Foundation, 2018; In 2 parts: 116 – 122.
3. Polyakov V.N., *Solov'ev V.D., Makarova E.A. Baza dannyh "Yazyki Mira": istoriya i perspektivy*. Moskva, Kazan': Institut yazykoznaniya Rossijskoj Akademii Nauk, Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2019.
4. Makarova E.A. Kraudsorsing kak sposob napolneniya bazy dannyh «Yazyki mira». *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: estestvennye i tehnicheskie nauki. Moskva, 2019; Vypusk 11: 92 – 96.
5. Egerev S.V., Zaharova S.A. Kraudsorsing v nauke. *Nauka. Innovacii. Obrazovanie*. 2013. № 14: 175-186.
6. Molloy H.P.L. Steps in Constructing a Written-Response Survey for Applied Linguistics. *CELE Journal*. 2005; № 13: 96 – 118.
7. Bowern C. *Linguistic Fieldwork. A practical Guide*. London: Palgrave Macmillan, 2008.
8. *Kollekciya lingvisticheskih oprosnikov na sajte Instituta `evolyucionnoj antropologii obschestva Maksa Planka*. Available at: https://www.eva.mpg.de/lingua/tools-at-lingboard/questionnaires.php
9. Hachatur'yan M. Kak i zachem poyavilas' polevaya lingvistika? *Troickij variant*. 2012; № 9 (103).
10. *Interaktivnyj arhiv lingvisticheskih oprosnikov TulQuest*. Available at: http://tulquest.huma-num.fr/
11. Lahaussois A. *The TULQuest linguistic questionnaire archive*. Aimée Lahaussois; Marine Vuillermet. Methodological Tools for Linguistic Description and Typology: University of Hawaii Press, 2019.
12. Kibrik A.E. *Metodika polevyh issledovanij: k postanovke problemy*. Moskva, 1972.
13. *Yazyki mira: Slavyanskie yazyki*. Moskva: Academia, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.12.20

УДК 372.881.161.1:81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-314-317

Kang Inan, *postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: kangyn521@163.com*

WORK WITH LITERARY TEXTS WHEN TEACHING THE NAMES OF OBJECTS AND PHENOMENA OF TRADITIONAL RUSSIAN LIFE WITH NATIONAL ORIENTED RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINING. The article deals with the issues of teaching Chinese students the Russian language, in particular, mastering such a section of vocabulary with a cultural component of semantics as the names of subjects and phenomena of traditional Russian life. The author proposes to stimulate interest of this progress by reading and analyzing the works of Russian literature of different era: L.N. Tolstoy's novel "Filipok", V.M. Shukshin's novel "Rural People" and A.S. Pushkin's novella "The Peasant Lady". The writers focus on the topic of rural life in their content includes a significant number of the names of subjects and phenomena of traditional Russian life. These traditional words are analyzed in terms of their different thematic groups and the adaptability of their translation into Chinese. Conclusions were made about the function of the names of subjects and phenomena of traditional Russian life in artistic speech: these lexemes are a means of creating a picture of rural life and appearance; they can also be a way of creating a comic or ironic effect, as well as contributing to the development of the main plot motif.

Key words: **Russian as a foreign language, linguoculturology, names of objects and phenomena of traditional Russian life, artistic text, linguoculturological commentary.**

Кан Инань*, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: kangyn521@163.com*

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ ТРАДИЦИОННОГО РУССКОГО БЫТА ПРИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье рассматриваются вопросы обучения китайских студентов русскому языку, в частности освоения такого раздела лексики с культурным компонентом семантики, как наименования предметов и явлений традиционного русского быта (НПЯТРБ). Автор предлагает активизировать этот процесс посредством чтения и анализа произведений русской литературы разных лет: рассказов Л.Н. Толстого «Филипок», В.М. Шукшина «Сельские жители» и повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка». Обращение этих писателей к теме сельской жизни объясняет присутствие в их произведениях значительного количества НПЯТРБ. Все они были проанализированы с точки зрения их принадлежности к различным тематическим группам, а также адекватности их перевода на китайский язык. Были сделаны выводы о функции НПЯТРБ в художественной речи: данные лексемы являются средством создания картины быта сельских жителей, их внешнего облика; кроме того, они могут выступать способом создания комического или иронического эффекта, а также содействовать развитию основного сюжетообразующего мотива.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, лингвокультурология, наименования предметов и явлений традиционного русского быта, художественный текст, лингвокультуроведческий комментарий.**

В настоящее время методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) активно использует тексты художественной литературы в целях преподавания на всех этапах. Мы полагаем, что освоение такой группы лексики, как наименования предметов и явлений традиционного русского быта (НПЯТРБ), будет также более успешным, если к этому будут привлечены произведения русских писателей-классиков. Впервые данная группа языковых единиц была выделена Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в их фундаментальном труде «Язык и культура» (1973, первое издание). Ученые описали НПЯТРБ как преимущественно безэквивалентную или неполноэквивалентную лексику, которая отражает русские национальные особенности, касающиеся повседневной жизни в самом широком смысле, и поэтому неизвестные за пределами России [1, с. 87 – 88].

НПЯТРБ можно, в свою очередь, разделить на несколько групп в зависимости от того, что они обозначают: 1) названия еды и напитков (*блин*, *борщ*, *брага* и др.); 2) названия, связанные с жилыми помещениями (*балясина*, *воронец*, *горница* и др.); 3) названия утвари (*блюдо*, *колыбель*, *ходики* и др.); 4) названия предметов одежды и обуви (*армяк*, *картуз*, *кокошник* и др.); 5) названия предметов труда (*веретено*, *вилы*, *долото* и др.); 6) названия, связанные с общественными местами, хозяйственными постройками (*баня*, *голосник*, *гумно* и др.); 7) названия, связанные с транспортными средствами (*весло*, *оглобля*, *тройка* и др.); 8) названия, связанные с играми и развлечениями (*балалайка*, *величальная*, *папироса* и др.); 9) традиционные русские меры (*аршин*, *ведро*, *верста* и др.).

На сегодняшний день большую часть НПЯТРБ составляет устаревший пласт лексики – архаизмы. В активном словаре носителей русского языка занимают прочное положение преимущественно обозначения еды и напитков, что связано с устойчивостью традиций русской кухни. Между тем даже устаревшие слова из числа НПЯТРБ достаточно часто используются в различных жанрах устного народного творчества: пословицах, поговорках, загадках и т.п. И, разумеется, отражающие все нюансы обихода НПЯТРБ широко представлены в русской классической художественной литературе. Это в полной мере объясняет, почему знание данных языковых единиц необходимо представителям иной лингвокультуры, изучающим РКИ. На наш взгляд, анализ рассказов Л.Н. Толстого «Филипок», В.М. Шукшина «Сельские жители» и А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка» станет, с одной стороны, значительной информационной поддержкой при освоении НПЯТРБ, позволит увидеть функционирование этих языковых единиц в речи, с другой стороны, знание НПЯТРБ даст возможность более глубоко понять весь комплекс смыслов, который представляет собой каждое из избранных нами для анализа художественных произведений. Из представленных текстов наиболее простым для восприятия иностранными обучающимися, на наш взгляд, является рассказ «Филипок» Л.Н. Толстого. Написанная для «Новой азбуки», эта миниатюра изначально задумывалась писателем как одно из ряда небольших произведений, с помощью которых можно было бы обучать грамоте крестьянских детей. Этим объясняется нарочитая простота изложения, стилевая приближенность к устному сказу.

Очевидно, что перевод миниатюры, предназначенной для обучения грамоте, не составит труда для студентов продвинутого уровня, осваивающих РКИ. Задача, которую мы ставим перед обучающимися, – найти в тексте НПЯТРБ и собрать ту лингвокультурную информацию, которую несут в себе эти языковые единицы в качестве лексики с культурным компонентом семантики. Такая работа будет способствовать росту переводческого мастерства, важной составляющей которого является компетенция «*лингвокультурологическая* (знание о национально-культурной специфике обоих контактирующих сообществ с выходом этих знаний в особенности общения) компетенция, взятая в ее сопоставительном аспекте, иными словами, с точки зрения межкультурной коммуникации. Ибо, по сути дела, перевод – это и есть одна из форм *межкультурной коммуникации*» [2, с. 854].

В рассказе «Филипок» встречается не так много слов – НПЯТРБ. Преимущественно это лексемы, связанные с постройками, хозяйством и т.п. Так, читатель узнает, что школа, куда так стремился герой – мальчик Филипок, находилась «за селом у *церкви*» [3, с. 15] (далее рассказ цитируется по этому изданию). Языковая единица *церковь* имеет несколько толкований, нас интересует значение 'здание, в котором происходит богослужение; молитвенный дом', то есть 教堂, 礼拜堂 (здесь и далее переводы на китайский язык основываются преимущественно на рекомендациях Большого русско-китайского словаря [4]). Филипок скучал дома с бабушкой: «Остались в *избе* Филипок да бабушка на *печке*». Слово *изба* можно перевести на китайский язык как (俄国) 农村木房, т.е. '(в России) деревянный крестьянский дом'; *печь*: 家庭壁炉 – 'комнатная печь' или 炉子 – 'очаг'. Мальчик решил уйти в школу вопреки запрету матери и, одевшись, побежал по селу, но у чужих *дворов* на него накинулись собаки. Лексема *двор* имеет много значений, при переводе важно определить, что в данном случае это слово означает 'крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками' – 农户, 农家, 农舍. Оказавшись наконец у школы, Филипок оробел: «На *крыльце* никого нет, а в школе слышны гудят голоса ребят» (*крыльцо* – 台阶 – 'наружный настил перед входной дверью дома, обычно под навесом, со ступенькой или лесенкой'). Решившись после недолгих сомнений все-таки пойти на урок, мальчик «в *сенцах* снял шапку и отворил *дверь*». Слово *сенцы* может представлять сложность для иностранных студентов, поскольку это уменьшительная форма от малоупотребительной в настоящее время языковой единицы *сени* – (农舍或古代城市住房与台阶之间的) 穿堂, 门厅 – '(место между внутренними комнатами и ступенями крестьянского дома или старинного городского дома) коридор, боковое помещение при входе'. Слово *дверь*, напротив, являясь эквивалентным, будет переведено без труда:

门, 门户; 出入口. Также в рассказе встречаются НПЯТРБ, означающие утварь: *лавка* (в значении ‘скамья’) 长凳 и *ведро* – 水桶, 斧, 桶 (‘сосуд, обычно цилиндрической формы, с ручкой в виде дужки для жидкостей, сыпучего’), а также предметы одежды: *шарф* – 围巾, 头巾 (‘полоса из ткани (или вязаная) для надевания на шею или через плечо’) и *шапка* – 帽子 (多指棉帽、皮帽) (‘головной убор (ватная или меховая шапка)’. Таким образом, работа над переводом рассказа «Филипок» позволит китайским обучающимся убедиться в том, что НПЯТРБ, встречающиеся в тексте, вместе с историзмами, разговорной лексикой, присущей крестьянской речи XIX века (*слобода*, *мужик*, *баба*, *пострелёнок*, *бедовый*, *Богородица* в значении ‘молитва’ и др.), рисуют картину из повседневной жизни дореволюционной деревни, воссоздают ее атмосферу. Важным смысловым нюансом, выражаемым через НПЯТРБ, является то, что старая отцовская шапка не по размеру, надетая Филипком взамен своей, стала яркой деталью внешнего облика героя. Благодаря популярности рассказа Л.Н. Толстого имя Филипок в русском языке стало нарицательным: так в шутку называют человека в слишком большой одежде.

Рассказ В.М. Шукшина «Сельские жители» повествует о жизни советской деревни второй половины XX века. Уже в небе летают реактивные самолеты, а в сибирской глубинке, как в старые времена, топят дровами печи и возят на лошадях сено.

Сюжет рассказа прост. Бабка Маланья – мать летчика, Героя Советского Союза, проживающего в Москве, получила от него письмо с приглашением к себе. Для пожилой крестьянки, никогда не путешествовавшей поездом, а тем более самолетом, путь от Алтая до столицы в несколько тысяч километров представляется чем-то невероятно сложным и опасным. Она приглашает к себе в гости «бывалого человека» – школьного завхоза Егора Лизунова, чтобы тот объяснил, как нужно добираться до Москвы. Но тот, отведав пива и захмелев, так напугал своими рассказом героиню, что она решила отложить поездку, а читателю становится ясно, что, скорее всего, старушка так и не решится никогда покинуть родное село. Читая рассказ «Сельские жители», иностранные обучающиеся столкнутся со знакомыми по миниатюре «Филипок» НПЯТРБ: *изба*, *крыльцо*, *печь*, *шапка*. И это неудивительно, поскольку быт советской деревни середины XX века мало изменился за сто лет. Крестьяне по-прежнему жили в деревянных бревенчатых домах, топили жилище дровами, готовили еду в печах, которые занимали едва ли не половину помещения. Этот рассказ больше по объему, чем «Филипок» Л.Н. Толстого, поэтому в нем, разумеется, б**о**льшее количество бытовых деталей и, соответственно, слов – НПЯТРБ. Среди них встречаются лексемы всех перечисленных выше тематических групп. Рассмотрим их подробнее. Среди названий еды и напитков иностранные обучающиеся могут найти в рассказе как эквивалентные языковые единицы, так и неполноэквивалентные. Так, среди первых можно обнаружить следующие: *сахар* – 糖, *конфетка* – 的指小 (уменьшительное к слову *конфета*). Неполноэквивалентными являются слова: *медовуха* – 蜜酒 (‘медовый алкогольный напиток’), *пиво* – 啤酒 (‘слабый алкогольный пенящийся напиток, приготовляемый обычно из ячменного солода’), *варенье* – (通常果实完整的) 果酱, 水果羹, 糖煮水果 (‘обычно подразумевается плод целый) повидло, густое кушанье ягоды или фрукты, сваренные на сахаре’). Затруднения для студентов могут представлять слова *хмелина* и *солонинка*. В тексте *хмелина* упоминается, когда бабка Маланья делится с Егором секретом своего домашнего пива: «Сахару побольше кладите в *хмелину*-то, вот и будет пиво» [5, с. 398 – 399 (далее рассказ цитируется по этому изданию)]. Отсюда следует, что *хмелина* здесь выступает синонимом слова *хмель* – 啤酒花. Что касается слова *солонинка*, то, по всей вероятности, это не соленое мясо, а разного рода соленья из грибов и овощей, поскольку героиня произносит это слово в таком контексте: «Поближе туда к осени поедем. Там и грибки пойдут, *солонинки* какой-нибудь можно успеть приготовить…». В России традиционно скотину резали в холодное время года, ближе к Рождеству, иначе большое количество мяса могло испортиться. Во второй половине лета можно было успеть засолить огурцы и грибы, о которых Маланья и упоминает. В связи с этим слово *солонинка* нужно переводить не как 腌肉, 咸肉 (主要指牛肉) – ‘засоленное мясо, соленое мясо (главным образом говядина)’, а как < 口语 > 咸菜, 腌菜; 咸腌食品 – ‘соленые помидоры, огурцы, грибы и другие овощи и плоды, которые солят на зиму’.

Из группы названий, связанных с жилыми помещениями, в рассказе встречаются следующие НПЯТРБ: уже упомянутые нами *изба*, *крыльцо*, *печь*, а также *ворота* [复]大门, 外门, 院门 – ‘главный вход, наружная дверь, ворота во двор’; *горница* (农舍的) 正房, 上方, 里间, 里屋 – ‘главная комната, первоклассная комната, внутренняя комната (после проходной), внутренний покой (крестьянской избы)’; *калитка* 便门, 小门; 篱笆门, 围墙门 – ‘боковой вход, небольшое ворота; дверца в заборе, в ограде’; *окно* – 窗户. Интересно, что словом *окно* герой рассказа называет иллюминатор в самолете – 舷窗、侧窗, что важно учитывать при переводе, поскольку такое смешение ведет к возникновению комического эффекта.

Еще одна тематическая группа НПЯТРБ – названия утвари (посуды, мебели и т.п.). В рассказе В.М. Шукшина есть такие наименования из этой группы: (цветочный) *горшок* – 花盆 (‘цветочный горшок-плошка’); *стакан* – 玻璃杯 (‘стеклянный сосуд’); *стол* – 桌, 案, 台 (‘предмет мебели в виде широкой горизонтальной пластины на ножках).

Из названий, связанных с предметами одежды, помимо слова *шапка* в тексте можно обнаружить следующие НПЯТРБ: *воротник* – (衣) 领, 领子 (‘часть одежды, пришитая или пристегиваемая к вороту’); *передник* – 围裙 (‘фартук’); *полушубок* – 短款羊皮袄 (‘короткая шуба’); *штаны* – < 口语> 裤子 (‘брюки’ (в разговорной речи)).

Что касается иных тематических групп, то в рассказе «Сельские жители» есть два НПЯТРБ, относящихся к труду: *стог* – 垛, 草垛, 禾垛 (‘куча плотно уложенного сена или сжатых злаков под открытым небом, цилиндрической формы с закругленной вершиной’), и *перо* – (鹅) 羽笔 (‘перьевая ручка’); два НПЯТРБ, означающих общественное место: *Кремль* – [大写] 克林姆林宫 и *почта* – 邮政 (‘почтовая служба, то есть учреждение для срочного сообщения, пересылки писем, вещей’); а также одно НПЯТРБ, связанное с транспортными средствами: *сбруя* – 拉车、骑马用的一套) 鞍具, 马具 (‘конская упряжь, все, что служит для запряжки или для седлания лошади’).

Тематическая группа названий, связанных с разного рода развлечениями, представлена в рассказе словами: *кисет* – (装烟丝、烟斗、火柴等的) 烟荷包, 烟口袋 (‘мешочек для табака, затягиваемый шнурком’); *папироска* – 的指小 уменьшительное к *папироса*; *табак* – 烟草 (‘высушенные и мелко изрезанные или растертые листья этого растения, употребляемые для курения, нюханья’). Также отнесем сюда слово *письмо* – 信, 书信, 函, 通信; 信件 (‘написанный текст, передаваемый, посылаемый кому-либо для какого-либо сообщения (обычно упакованный в обертку, конверт)’).

Наконец, из числа НПЯТРБ – традиционных русских мер в рассказе «Сельские жители» мы можем найти языковые единицы *копейка* – 戈比, *рубль* – 卢布 и *четверть* – 四分之一维得罗 (液体容量单位, 等于3.0784升) (‘старинная русская мера объема жидкости, равная одной четвертой части ведра или 3 литрам (применялась до введения метрической системы); посуда (обычно бутыль) такой емкости’).

Как и в миниатюре Л.Н. Толстого «Филипок», НПЯТРБ в рассказе В.М. Шукшина выступают средством художественной детализации. Не в последнюю очередь благодаря НПЯТРБ автор создает яркие образы своих «сельских жителей», например Егора Лазукина: «Егор снял *полушубок*, *шапку*, пригладил заскорузлыми ладонями седеющие потные волосы, сел к *столу*. В *горнице* запахло сеном и *сбруей*». НПЯТРБ выстраивают кинематографически четкий рисунок действия: «Егор вышел; слышно было, как он осторожно спустился с высокого *крыльца*, прошел по *двору*, скрипнул *калиткой* и на улице негромко запел…». С помощью НПЯТРБ передается характер сельской жизни, строго подчиненной календарю, как это было в процитированных нами выше рассуждениях бабки Маланьи о летних заготовках или в объяснении своего состояния быстро захмелевшего Егора: «Егор снял с *воротника полушубка* соломинку.

– Говорил нашим деятелям: давайте вывезем летом сено – нет! А сейчас, после этого бурана, дороги все позанесло. Весь день сегодня пластались, насилу к ближним *стогам* пробились».

Однако в отличие от рассказа «Филипок» у В.М. Шукшина НПЯТРБ, оказываясь рядом с лексемами, обозначающими нечто совершенно новое, то, что привнес в жизнь научно-технический прогресс, выступают средством создания комического эффекта: на дворе XX век, люди преодолели звуковой барьер, а пожилая женщина даже не представляет себе, как это возможно сесть на поезд, затем на самолет, чтобы добраться до своих родных, живущих в столице. К тому же «бывалый человек», поощряемый невежеством героини и ее хмельным напитком, не только не успокаивает соседку, но и окончательно запугивает ту своими воспоминаниями:

«– Господи, господи! – сказала бабка. – Так зачем же и лететь-то на нем, если так…

– Ну, волков бояться – в лес не ходить. – Егор посмотрел на *четверть* с *пивом*. – Вообще реактивные, они, конечно, надежнее. Пропеллерный, тот может в любой момент сломаться – и пожалуйста… Потом: горят они часто, эти моторы. Я один раз летел из Владивостока… – Егор поудобнее устроился на стуле, закурил новую, опять посмотрел на *четверть*; бабка не пошевелилась. – Летим, значит, я смотрю в *окно*: горит…».

Повесть А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка» в сравнении с предыдущими произведениями довольно сложна для перевода, поскольку она, во-первых, больше и по объему, и по количеству анализируемых нами НПЯТРБ, во-вторых, эта повесть содержит много авторских рассуждений и мало диалогов, в-третьих, в тексте встречается значительное количество архаизмов и историзмов, слов в непривычном для современного читателя написании. Сюжет произведения анекдотичен. Живущие по соседству помещики Муромский (отец Лизы) и Берестов (отец Алексея) давно враждуют на почве идейных разногласий: Муромский – англоман, а Берестов – русофил. Тем временем Лиза, томимая желанием познакомиться с молодым Берестовым, приезд которого в отцовское имение стал событием среди местных барышень, решает встретиться с ним во время утренней прогулки в лесу в образе крестьянки – дочери кузнеца Акулины. В этом ей помогает горничная Настя. Обаятельная и непосредственная Лиза производит впечатление на Алексея. Они влюбляются друг в друга и в течение всего лета тайно видятся. Между тем случай на охоте приводит к тому, что отцы семейств прекращают давнюю вражду и решают поженить своих детей. Алексей приходит в ярость и едет к Муромским с твердым намерением отказаться от женитьбы, так как ему нравится другая. Но, войдя в дом к Муромским, он вдруг узнает в дочери хозяина свою Акулину, чему несказанно радуется. Отец Лизы охотно благословляет молодых. Как и в рассказе «Сельские жители», в повести «Барышня-крестьянка» мы можем встре-

тить НПЯТРБ всех тематических групп. Что касается названий еды и напитков, то это следующие языковые единицы: *хлеб* – [单] 面包 (统称) ('зерно, из которого приготовляется мука, идущая на выпечку такого продукта'). Здесь важно обратить внимание студентов на то, что слово употребляется именно в этом значении, оно является частью цитаты «Но на чужой манер хлеб русский не родится» из «Сатиры» А. Шаховского [6, с. 86] (далее рассказ цитируется по этому изданию); *пирожное* – 甜点心, 小蛋糕, 甜酥糕 ('кондитерское изделие небольших размеров из сдобного теста с чем-нибудь сладким (кремом, фруктами и т.п.)'; *водка* – 伏特加酒, 俄国白酒; 以果实、药材泡的酒 ('алкогольный напиток, разбавленный водой винный спирт'). В этой же группе можно рассмотреть лексемы *завтрак* – 早饭, 早餐; 早饭的食物 ('утренняя еда, пища, приготовленная для утренней еды'), и *обед* – 午饭; 午餐; 午宴 ('прием пищи, обычно приуроченный к середине дня'). Среди НПЯТРБ, связанных с жилыми помещениями, иностранные обучающиеся столкнутся с уже известными словами *ворота*, *дверь*, *двор*, *крыльцо*, *окно*. Кроме этого, в повести А.С. Пушкина есть ряд НПЯТРБ, называющих различные помещения барского дома: *гостиная* – 客厅; 休息室, 招待室 ('комната для приема гостей'); *девичья* – (农奴制时代地主庄园中) 女仆居住的房间 ('в помещичьем, барском доме: комната для дворовых девушек'); *кабинет* – 书房; (负责工作人员的) 办公室, 工作室 ('комната, предназначенная для занятий, преимущественно умственным трудом'); *комната* – 房间, 室, 屋 ('отдельное, отгороженное от других помещение в доме'); *столовая* – 餐厅, 饭厅 ('комната в квартире с обеденным столом, в которой едят и пьют').

Из НПЯТРБ, называющих утварь, в тексте встречается уже знакомая лексема *стол*. Также читатель обнаружит три НПЯТРБ со значением 'посуда': *баночка* – 的指小 уменьшительное к *банка* – 罐 (洋铁管, 玻璃罐) ('цилиндрический стеклянный или глиняный сосуд'); *кузовок* – 的指小 уменьшительное к слову *кузов* – 柳条筐, 桦皮框 (或篮子) ('короб, гнутый, плетеный или обшитый по остову, вместилище разного рода'); *рюмочка* – 的指小表爱 уменьшительное к *рюмка* – 高脚玻璃酒杯 ('стеклянный, суживающийся книзу стаканчик на ножке'); и два НПЯТРБ со значением 'обстановка, мебель': *зеркало* – 镜子, 反射镜 ('гладкая, отполированная поверхность, отражающая находящиеся перед ней предметы'); *комод* – 抽屉柜, 抽屉橱 ('невысокий шкаф с выдвижными ящиками (для белья, различных мелких домашних вещей)').

Группа НПЯТРБ, относящихся к предметам одежды, обуви, представлена в повести «Барышня-крестьянка» довольно разнообразно. Здесь можно найти и названия мужской верхней одежды: *кафтан* – 旧时俄、法、德等国人穿的双排扣宽掩襟的 ('двубортное и широкобортное пальто русских, французов, немцев'); *куртка* – 短外衣, 短外套, 夹克衫 ('короткая верхняя одежда на застежке'); *мундир* – 制服, 礼服 ('форменная одежда, парадная форма'); *сертук* (сюртук) – 常礼服 (旧日欧洲一种有细腰身, 长下摆的男上衣) ('обычное платье (старинный мужской пиджак с тонкой талией и длинным подолом в Европе)'); *чекмень* – 捷克曼 (高加索男子上衣, 腰间有褶); 匈牙利和西斯拉夫人以及旧时俄罗斯市民穿的类似的衣服 ('верхняя одежда кавказская мужская с плиссированной талией; подобную одежду носили венгры, западные и восточные славяне'); и названия женской одежды: *платьице* – 的指小 уменьшительное к *платье* – 连衣裙, 布拉吉('женская цельная одежда, надеваемая поверх белья (юбка и жакет, сшитые вместе)'); *рубашка* – 衬衫, 衬衣, 小褂, (女) 内衣 ('одежда из легкой ткани, употребляемая и как принадлежность белья и как верхняя одежда'); *сарафан* – 萨拉凡 (俄罗斯妇女民族服装, 套在衬衫外面的无袖宽松长衫) ('русский женский национальный костюм, свободное платье без рукавов поверх рубашки'); и названия тканей и фурнитуры: *китайка* – < 史 > 古时一种蓝色丝绸 (最初由中国进口), 后指俄国产的一种蓝色棉布 ('в старину синий шелк (первоначально импортированный из Китая), затем синяя хлопчатобумажная ткань, сделанная в России'); *полотно* – (亚) 麻布; 夏布; (亚麻布织纹的) 棉布或绸子 ('гладкая льняная или хлопчатобумажная ткань, у которой каждая нить основы переплетается с каждой нитью утка; искусственная или шелковая ткань подобного переплетения'); *сукно* – 呢子 ('шерстяная, полушерстяная или хлопчатобумажная ткань с войлокообразным слоем на лицевой стороне'); *пуговка* – 的指小 уменьшительное к *пуговица* – 扣子, 纽扣 ('застежка на одежде, предназначенная для соединения ее частей'); названия частей одежды: *карман* – 衣 (裤) 带, 衣 (裤) 兜儿 ('мешочек, пришитый к одежде или к поясу; часть одежды (брюк, пальто, пиджака) в виде вшитого в нее небольшого мешка для некрупных вещей и денег'); *рукав* – 袖子 ('часть одежды, покрывающая руку'); названия обуви: *лапоть* – 树皮鞋 ('в старину крестьянская обувь, сплетенная из лыка, охватывающая только стопу'); название ювелирного украшения: *кольцо* – 指环, 戒指 ('украшение из металла в форме обода, круга, с пустым пространством внутри линии круга').

Группа НПЯТРБ, объединяющая названия предметов труда, представлена в повести довольно разнородными лексемами: *бумага* – 纸, 纸张 ('специальный материал для письма, печати, рисования и др., изготовляемый из тряпичной и древесной массы'); *веревочка* – 的指小 уменьшительное к веревка – 绳子, 索, 绳索 ('крученная или витая прядь пеньки'); *гвоздь* – 钉子 ('заостренный металлический, обычно железный, стержень со шляпкой на тупом конце для вколачивания'); *карандаш* – 铅笔 ('тонкая палочка графита, сухой краски и т.п., обычно вставленная в дерево, для письма, черчения и рисования'); *ружье* – 火枪, 枪 ('ручное огнестрельное оружие с длинным стволом').

Из числа НПЯТРБ – названий общественных мест, хозяйственных построек и т.п. – в повести есть уже известное слово *почта*, а также упоминаются следующие языковые единицы: *контора* – 事务所, 办事处, 账房 (多指财经、总务等方面的办事机构) ('помещение для лиц, занимающихся счетными делами') (интересно, что слова *почта* и *контора*, а также словосочетание *почтовая контора* автор употребляет в ироничном смысле: таким образом он именует дупло старого дуба, в котором влюбленные оставляли послания друг другу); *базар* – 市场, 集市 ('рынок, ярмарка'); *ломбард* – 当铺 ('кредитное учреждение, выдающее ссуды под залог движимого имущества'); *монастырь* – 修道院, 寺庙 ('храм монахов, храм' *огород* – (宅旁) 菜园 ('участок земли для выращивания овощей, обычно вблизи дома, жилья'); *сад* – 园地; 花园; 园地里的花木 ('участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами; сами растущие здесь деревья, растения'); *ферма* – 场 (畜牧场、养禽场、农场、牧场等农业特种企业) ('деревенский дом, при котором есть сад, скотный двор, а иногда и пахотная земля; то же, что мыза, хутор (животноводческое место, птицефабрика, пастбища и другие специальные сельскохозяйственные предприятия)').

НПЯТРБ – названия, связанные с транспортными средствами, в повести «Барышня-крестьянка», как и в рассказе В.М. Шукшина, относятся к гужевому транспорту: герои А.С. Пушкина передвигаются верхом, а также на *дрожках* – 轻便敞篷马车 'легкая трансформируемая коляска'; и в *коляске* – (带弹簧、有折叠篷的) 四轮马车 ('парный рессорный экипаж на четырех колесах с подымающимся верхом'). Разумеется, в связи с этим упоминаются части конской упряжи: *поводья* (повод) – 缰绳 ('ремень, прикрепленный к удилам и служащий для управления лошадью'); *седло* – 鞍子, 马鞍 ('упряжь для верховой езды, сиденье для всадника на спине лошади'); уздцы – 按住辔头, 按辔牵马 ('поводья около удил'); а также оповещающий о приближении экипажа поддужный *колокольчик* – 铃, 铃铛 ('бубенчик; звонок').

Что касается НПЯТРБ, означающих разного рода развлечения, то в повести «Барышня-крестьянка» употребляется встречавшееся ранее слово *письмо*. Кроме того, здесь можно найти языковые единицы, называющие печатные издания: *журнал* – 杂志, 期刊 ('периодическое издание в виде книжки, содержащей статьи, художественные произведения, иллюстрации'); *книжка* – 小书 уменьшительное к *книга* – 书, 书籍 ('произведение печати (в старину также рукописное) в виде переплетенных листов с каким-нибудь текстом'); своего рода музыкальные инструменты: *рожок* – 的指小уменьшительное к *рог* – 角笛, 号角 ('роговая флейта, музыкально-сигнальный инструмент в виде изогнутой трубы с расширяющимся концом'); *трещотка* – 哐啷哐啷响的东西; 哐啷哐啷响对的玩具 ('устройство, издающее треск'); игра: *горелки* – 逮人游戏 (一种儿童的追人游戏：由前立的一人捉捕从后面轮次分别跑出的两人中的一人) ('разновидность игры в догонялки для детей: один человек, стоящий впереди, ловит одного из двух выбегающих сзади'); предмет для курения табака: *трубка* – 烟斗, 烟袋 ('прибор для курения, состоящий из чашечки для накладывания табака и мундштука').

Наконец, последняя группа НПЯТРБ, включающая названия традиционных русских мер, представлена в повести уже знакомым словом *рубль*, а также лексемами *полтина* – <口语> 半卢布硬币; 半卢布, 50戈比 ('монета достоинством в пятьдесят копеек' (в разговорной речи)); и *полушка* – (旧俄币值四分之一戈比的) 小铜币; 四分之一戈比 (钱) ('в старину медная монета достоинством в четверть копейки'). Очевидно, что НПЯТРБ, которые использованы в повести А.С. Пушкина, «работают» на создание картины русского быта, причем не столько простонародного, сколько барского. Конечно, в силу краткости жанровой формы уклад помещичьей жизни с ее завтраками и обедами в окружении лакеев и гувернанток, визитами к соседям, охотой в сопровождении своры собак и ватаги крестьянских ребятишек представлен в повести лишь в виде наброска, однако и имеющихся деталей довольно, чтобы проникнуться духом дворянской усадьбы. Следует отметить, что у А.С. Пушкина это мир идиллический и карнавальный. Здесь крепостные угощаются на именинах жены повара бланманже, а барышня в погоне за своим счастьем переодевается крестьянкой. И НПЯТРБ помогают автору подчеркнуть этот мотив маскарада: «На другой же день приступила она [Лиза] к исполнению своего плана, послала купить на *базаре* толстого *полотна*, синей *китайки* и медных *пуговок*, с помощью Насти скроила себе *рубашку* и *сарафан*, засадила за шитье всю *девичью*, и к вечеру все было готово. Лиза примерила обнову и призналась пред *зеркалом*, что никогда еще так мила самой себе не казалась. Она повторила свою роль… говорила на крестьянском наречии, смеялась, закрываясь *рукавом*, и заслужила полное одобрение Насти. Одно затрудняло ее: она попробовала было пройти по *двору* босая, но дерн колол ее нежные ноги, а песок и камушки показались ей нестерпимы. Настя и тут ей помогла: она сняла мерку с Лизиной ноги, сбегала в поле к Трофиму пастуху и заказала ему пару *лаптей* по той мерке».

Таким образом, углубленная работа над переводами художественных текстов, направленная не только на понимание общего смысла, но и на поиск и анализ групп лексики с культурным компонентом семантики (в нашем случае НПЯТРБ), позволяет значительно расширить фоновые знания обучающихся в области литературы, истории, культурологии, приблизить их к пониманию менталитета носителей русского языка. В свою очередь, художественные произведения становятся важным средством, способствующим межкультурной коммуникации. Чтобы неадаптированные литературные произведения легче воспринимались иностранными студентами, можно рекомендовать способы визуализации текстов, например просмотр фильмов. Так, по рассказу Л.Н. Толстого «Филипок» снят одноименный мультипликационный фильм (реж. Р. Зельма, 1982), по мотивам повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка» создано

немало кинокартин, балетов, опер, оперетт, музыкальных комедий, но, на наш взгляд, наиболее понятной и интересной современному зрителю была бы экранизация 1995 г. (реж. А. Сахаров). Кроме того, важной составляющей успешного восприятия художественных текстов, содержащих НПЯТРБ, выступает лингвокультуроведческий комментарий. Мы уже приводили примеры, когда верное понимание текста зависит от дополнительной информации, которую иностранные обучающиеся могут получить от преподавателя – носителя языка. Что касается НПЯТРБ, то в силу того, что большая часть этой лексики безэквивалентная или неполноэквивалентная, ее освоение в контексте художественного произведения должно быть национально ориентированным и опираться на родную культуру адресата: «у коллективных личностей – народов, как и у отдельных человеческих личностей, потенциал межкультурного общения будет тем выше, чем выше степень их взаимопроникновения на всех уровнях и во всех областях человеческого существования» [7, с. 147]. Исходя из такой установки, можно будет приблизиться к осмыслению мироощущения русского человека, его представлению о гармоничном мироустройстве и эстетическом чувстве.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Москва, 2005.
2. Мамонтов А.С. О некоторых проблемах адекватности перевода как одной из форм межкультурной коммуникации. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2017; Т. 8, № 4: 854 – 863.
3. Толстой Л.Н. Филипок. *Собрание сочинений*: в 20 т. Москва, 1997; Т. 10: 14 – 15.
4. 大俄汉词典 = *Большой русско-китайский словарь*. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所编; [南致善, 黄长霈责任编辑]. 北京, 2003.
5. Шукшин В.М. Сельские жители. *Собрание сочинений*: в 5 т. Екатеринбург, 1993; Т. 3.
6. Пушкин А.С. Барышня-крестьянка. *Сочинения*: в 3 т. Москва, 1987; Т. 3: 85 – 101.
7. Мамонтов А.С. Русская и испанская лингвокультуры в аспекте обучения языку как средству межкультурной коммуникации. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры:* материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Санкт-Петербург, 2015; Т. 9: 144 – 147.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskih taktik i sapientemy*. Moskva, 2005.
2. Mamontov A.S. O nekotoryh problemah adekvatnosti perevoda kak odnoj iz form mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2017; T. 8, № 4: 854 – 863.
3. Tolstoj L.N. Filipok. *Sobranie sochinenij*: v 20 t. Moskva, 1997; T. 10: 14 – 15.
4. 大俄汉词典 = *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所编; [南致善, 黄长霈责任编辑]. 北京, 2003.
5. Shukshin V.M. Sel'skie zhiteli. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Ekaterinburg, 1993; T. 3.
6. Pushkin A.S. Baryshnya-krest'yanka. *Sochineniya*: v 3 t. Moskva, 1987; T. 3: 85 – 101.
7. Mamontov A.S. Russkaya i ispanskaya lingvokul'tury v aspekte obucheniya yazyku kak sredstvu mezhkul'turnoj kommunikacii. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury:* materialy XIII Kongressa MAPRYaL: v 15 t. Sankt-Peterburg, 2015; T. 9: 144 – 147.

Статья поступила в редакцию 24.12.20

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-317-319

Lamina A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literary Studies and Journalism, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

DIALOGISM, TECHNO CULTURE, HYPERREALITY AND SIMULACRA IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article discloses such elements of the poetics of postmodernism in the works of Russian cyberpunk, as dialogism, technoculture, hyperreality and simulacra. It is noted that the dialogue in the analyzed works takes place at several levels: the dialogue between the cultural worlds, the dialogue between the author and the hero, the dialogue between the author and the reader, the dialogue between the reader and the hero. The article concludes that virtual reality should be considered as a simulacra connected with computer technology, implying illusory nature. In this context, dreams and hallucinations and delusions should be considered as other forms of hyperreality. Cyberspace in the art world of the works of the analyzed genre is just an illusion, an escape from reality, which can be combined with its other forms.

Key words: **cyberpunk, postmodernism, dialogism, technoculture, hyperreality, simulacra.**

А.Т. Ламина, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

ДИАЛОГИЗМ, ТЕХНОКУЛЬТУРА, ГИПЕРРЕАЛЬНОСТЬ И СИМУЛЯКРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию таких элементов поэтики постмодернизма в произведениях русского киберпанка, как диалогизм, технокультура, гиперреальность и симулякры. Отмечается, что диалог в анализируемых произведениях происходит на нескольких уровнях: между культурными мирами, между автором и героем, между автором и читателем, между читателем и героем. В статье делается вывод, что виртуальную реальность следует рассматривать как связанный с компьютерными технологиями симулярк, подразумевающий иллюзорность. В данном контексте и сновидения, и галлюцинации, и бред следует рассматривать в качестве других форм гиперреальности. Киберпространство в художественном мире произведений анализируемого жанра – всего лишь иллюзия, бегство от реальности, которая может сочетаться с другими его формами.

Ключевые слова: **киберпанк, постмодернизм, диалогизм, технокультура, гиперреальность, симулякры.**

Русский киберпанк как жанр соответствует поэтике постмодернизма, важным элементом которой следует считать диалогизм.

В. Карпова пишет: «В связи с одномоментностью письма и чтения диалог между автором и читателем приобретает доминантный характер. Письмо в постмодернистском понимании состоит из множества видов письма, вступающих друг с другом в диалог...» [1, с. 43].

При этом она добавляет: «На читателя, следовательно, возлагается роль интерпретатора, причём его интерпретация должна быть свободна, немотивирована воспитанием, образованием, принадлежностью к какому-либо культурному дискурсу, то есть интерпретатор должен быть имплицитным читателем…» [1, с. 43].

Рассматривая различные теоретические положения [2 – 8], а также тексты анализируемого жанра [1; 9 – 16], можно сделать вывод, что диалог в произведениях русского киберпанка происходит на нескольких уровнях:

– диалог между культурными мирами;
– диалог между автором и героем;
– диалог между автором и читателем;
– диалог между читателем и героем.

Говоря о диалоге между культурными мирами, следует иметь в виду как временной, так и языковой аспект. А. Коваленко отмечает: «В новом тексте в диалогические отношения вступают не только отдельные сознания, но целые миры, т.е. культурные и языковые системы (эпистемы). Их сочетание амбивалентно, лишено ценностной акцентуации, то есть нельзя выделить из них «хорошие» и «плохие» миры. Их взаимодействие может быть *симультанным*, т.е. культурные миры могут относиться к совершено различным временным эпохам, отдаленным друг от друга столетиями. Из такого взаимодействия возникает единство третьего порядка» [5, с. 29].

Так, в романе А. Зорича определённый диалог между культурными мирами происходит при помощи виртуальности. Она определяет возможность перемещения во времени и пространстве. Литературные аллюзии, присутствующие в тексте произведения, отсылают читателя то к одной, то к другой культурно-исторической эпохе прошлого.

С другой стороны, в диалог вступает и выдуманная автором культурная эпоха будущего, так как действие романа происходит во второй половине XXI века. Однако в основе ее лежат культурно-технологические изменения, происходящие в настоящем. Поэтому возникшее в результате диалога культурных миров «единство третьего порядка» следует рассматривать как единство прошлого, настоящего и будущего.

В романе Зорича также присутствует своеобразный диалог между главным героем романа Августином и Тенью как между двумя взаимозависимыми мирами: «Я устало опустил пластинчатые веки на горящие бирюзово-охряным светом глаза – солнце Моего Мира. Во тьме нет Тени. Без Тени нет Меня. Без Меня нет Моего Мира» [11, с. 51].

Очевидно, что Тень, с которой хочет слиться Августин, следует рассматривать символически – как негативное начало, противоположность солнечного, «второе я». Таким образом, по мнению Зорича, единство добра и зла, света и тьмы, космоса и хаоса неоспоримо.

Языковой аспект диалога между культурными мирами также связан с виртуальностью. Он определяется взаимосвязью текста произведения и текста, характерного для киберпространства, а также наличием компьютерной лексики.

В анализируемых произведениях автор может вступать в диалогические отношения со своим героем. Так, ведя повествование от первого лица в романе «Отпуск», А. Эмдин становится персонажем своего романа. Таким образом, проблема взаимоотношения читателя и текста переносится автором в область отношений героя и автора.

Диалог между автором и читателем в произведениях анализируемого жанра может носить философский характер. Так, в конце своего романа Т. Царенко вступает в диалог с читателем, затрагивая вопросы онтологии: «Мы идем по дороге, которая ведет нас. Куда? Что первично в этом мире – материя или разум? Может быть, разум и есть источник всего сущего? Обретение смысла. Каждой вещи – свое место в мироздании. Законы, которые нас ведут, и которые мы стремимся постигнуть в этом забавном марафоне, имя которому – прогресс» [14, с. 307].

Кроме автора, в диалог с читателем могут вступать и герои романа. Так, в романе А. Зорича создатель виртуальной реальности Олаф Триггвассон вступает в диалог с читателем, раскрывая ему своё понимание киберпространства.

Диалогизм плавно вытекает из других элементов поэтики постмодернизма. В произведениях русского киберпанка он служит для демонстрации множества мнений и существующих между ними различий, а не для утверждения какого-либо из них.

Другой элемент поэтики постмодернизма в произведениях русского киберпанка – это технокультура, гиперреальность и симулякры. Так, три порядка симулякров выделил Ж. Бодрийяр [2, с. 163].

Согласно Ж. Дилезу, мнение, которого мы придерживаемся, симулякр – «это некий искусственно созданный объект, как бы копирующий реальность» [5, с. 13]. Киберпространство, таким образом, – это возникший в условиях технокультуры симулярк. Следовательно, технокультура и виртуальная реальность соотносятся между собой как причина и следствие.

В. Руднев так определят понятие виртуальных реальностей: «В узком смысле виртуальные реальности – искусственные реальности, возникающие благодаря воздействию на сознание компьютера. В широком смысле – это любые изменения состояния сознания (сновидения, галлюцинации, бред, транс и др.» [7, с. 53].

Мы, в свою очередь, рассматриваем виртуальную реальность как связанный с компьютерными технологиями симулярк, подразумевающий иллюзорность. В данном контексте и сновидения, и галлюцинации, и бред следует рассматривать в качестве других форм гиперреальности.

Поэтому, анализируя виртуальную реальность в произведениях русского киберпанка, мы придерживаемся мнения А. Павленко, которая пишет: «Существует несколько научных подходов к изучению виртуальной реальности. В рамках нашего исследования наиболее близок подход, согласно которому виртуальность – реальность, опосредованная развитием компьютерных технологий, существующая альтернатива сложившегося, устойчивого социального мира…» [6, с. 92].

Интересную интерпретацию виртуальность получает в научно-фантастическом романе С. Лема «Солярис». Она – это бескрайний океан, обладающий способностью мыслить. Он преследует непонятные человеку цели и преобразует людские чувства в материальную форму.

Киберпространство в художественном мире произведений анализируемого нами жанра – всего лишь иллюзия, бегство от реальности, которая может сочетаться с другими его формами: «Современная эволюция прикладной биохимии породила новое поколение модельных психоделиков. Таких, как, например, coca-lysergic-(acid)-diethylamide, COLD, «холодок», мощнейший галлюциноген и стимулятор в одном флаконе. Наглотавшийся его человек в течение зависящего от дозы промежутка времени испытывает сильнейший душевный подъем и эйфорию, теряя способность отличать действительность от видений.

Последние затрагивают все пять органов чувств, целиком замещая собой нормальное восприятие. В сочетании с использованием сенсорных программ или Виртуальной Реальности это оставляет незабываемые впечатления [8, с. 83].

Таким образом, поднимая тему наркотиков и алкоголя (например, в романе М. Червяченко «Лидеры войны»), писатели жанра рассматривают и другие возможные формы ухода от действительности. При этом они выражают негативное отношение ко всему, что принято считать бегством от действительности, считая его напрасной попыткой избежать настоящих разочарований и проблем.

Различные формы иллюзорности присутствуют и в художественном мире романа А. Эмдина «Отпуск»: «Существуют и другие сублимативные формы счастья – беспорядочный секс, наркотики, экстремальные виды спорта. Годится все, что оглушает и разрывает привычное течение мыслей, встряхивает топкую повседневность…» [16, с. 17].

Также следует отметить следующее:

– любые художественно изображаемые с помощью приемов фантастики, иронии и гротеска формы бегства от реальности («сублимативные формы счастья») воспринимаются авторами рассматриваемых произведений как напрасные попытки избежать трудностей и разочарований в мире настоящем;

– писателей жанра беспокоит то, что в дальнейшем это может привести к тяжелым последствиям для всего человечества, с чем трудно не согласиться.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что киберпанк как соответствующий поэтике постмодернизма жанр привлекателен не только для литературы. К нему обращаются и такие виды искусств, как кино, живопись, музыка, анимация. Особенно интересен данный жанр для представителей искусства, связанного с визуальным восприятием [17; 18; 19].

Например, тематика киберпанка широко распространена в анимации и манге (японских комиксах). Анализируемый жанр представлен в данных видах искусства достаточно подробно.

Фильмы анализируемого жанра, как и русский литературный киберпанк, следует соотносить с постмодернистской парадигмой. Общими их чертами в контексте эстетики постмодернизма являются:

– смешение, соединение различных идей, стилей и взглядов;
– фрагментарность и дискретность;
– гиперреальность и симулякры.

Библиографический список

1. Карпова В.В. *Постмодернизм: Теория и практика*: учебное пособие. Борисоглебск: ГОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт», 2007.
2. Бодрийяр Ж. *Симулякры и симуляции*. Перевод с фрацузского А. Качалова. Москва: ПОСТУМ, 2016.
3. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
4. Зезюлько 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.
5. Коваленко А.Г. *Литература и постмодернизм*: учебное пособие. Москва: Издательство РУДН, 2004.
6. Павленко А.П. *Гротеск в художественном мире Виктора Пелевина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2016.
7. Руднев В.П. Прочь от реальности. *Исследования по философии текста II*. Москва: Агриф, 2000.
8. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: Фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
9. Вавикин В. *Техно-Корп. Свободный Токио*. Available at: https://libking.ru/books/sf-/sf-cyberpunk/587230-75-vitaliy-vavikin-tehno-korp-svobodnyy-tokio.html#book
10. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
11. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
12. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
13. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001.
14. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва: Издательство АСТ, 2015.
15. Червяченко М. *Лидеры войны (Проза в жанре криминальный киберпанк)*. Курск: «Деловая полиграфия», 2014.
16. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
17. Камалова А.Т. Бинарная оппозиция реальное – виртуальное в произведениях русского киберпанка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 452 – 453.
18. Камалова А.Т. Бинарная оппозиция индивидуальное – коллективное в произведениях русского киберпанка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 400 – 402.
19. Камалова А.Т. Бинарная оппозиция свобода – несвобода в произведениях русского киберпанка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 276 – 277.

References

1. Karpova V.V. *Postmodernizm: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Borisoglebsk: GOU VPO «Borisoglebskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut», 2007.
2. Bodrijyar Zh. *Simulyakry i simulyacii*. Perevod s fracuzskogo A. Kachalova. Moskva: POSTUM, 2016.
3. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
4. Zezyul'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.
5. Kovalenko A.G. *Literatura i postmodernizm*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2004.
6. Pavlenko A.P. *Grotesk v hudozhestvennom mire Viktora Pelevina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2016.
7. Rudnev V.P. Proch' ot real'nosti. *Issledovaniya po filosofii teksta II*. Moskva: Agrif, 2000.
8. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: Fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
9. Vavikin V. *Tehno-Korp. Svobodnyj Tokio*. Available at: https://libking.ru/books/sf-/sf-cyberpunk/587230-75-vitaliy-vavikin-tehno-korp-svobodnyy-tokio.html#book
10. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
11. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
12. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
13. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat» 2001.
14. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
15. Chervyachenko M. *Lidery vojny (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank)*. Kursk: «Delovaya poligrafiya», 2014.
16. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
17. Kamalova A.T. Binarnaya oppoziciya real'noe – virtual'noe v proizvedeniyah russkogo kiberpanka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 452 – 453.
18. Kamalova A.T. Binarnaya oppoziciya individual'noe – kollektivnoe v proizvedeniyah russkogo kiberpanka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 400 – 402.
19. Kamalova A.T. Binarnaya oppoziciya svoboda – nesvoboda v proizvedeniyah russkogo kiberpanka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 276 – 277.

Статья поступила в редакцию 23.12.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-319-322

***Su Liwei**, postgraduate, Shanghai University of Foreign Languages (Shanghai, China), E-mail: suliwei0809@163.com*

TRANSLATION AND RESEARCH OF WORKS BY A. BLOCK IN CHINA. Alexander Blok is an outstanding poet in the Silver Age of Russian literature in the late 19th and early 20th centuries. The works of Blok have been introduced to China for nearly a hundred years, and the process of translation and research of his works is full of difficulties and reverses. So far, Chinese experts and scholars have only been limited to introducing or researching Blok. But no one has specially conducted statistics of the research and translation about the poet. This article will collect the information of the research and translation about Blok in China. This research shows the whole picture of Blok in China, analyses the characteristics of translation at each stage, and makes a simple comment. The author concludes that the works of Blok have been published and studied in China for 97 years, and the improvement of translation, research of his biography in China is difficult to separate from the social component and political ideology. The process of distribution and acceptance of the poet's works in China has shown that Blok has long been deeply integrated into contemporary literature in China.

Key words: **Blok, translation, research.**

***Су Ливэй**, аспирант, Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: suliwei0809@163.com*

ПЕРЕВОД И ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. БЛОКА В КИТАЕ

Александр Блок – один из выдающихся поэтов Серебряного века в истории русской литературы. Поэзия Блока известна в Китае уже почти столетие, но определённые сложности перевода его произведений затрудняли их исследование. Большинство китайских экспертов и учёных при переводе стихотворений А. Блока и при дальнейшем исследовании его творчества ограничивались либо только знакомством с поэзией А. Блока, либо исследовали его творчество. Но никто не пытался сделать более глубокий анализ и обстановки, в которой работал поэт, самих произведений и личности А. Блока, учитывая вышеуказанные трудности перевода, не было сделано более глубокого погружения в эпоху для того, чтобы понять её и тот мир, то общество, в котором жил и творил поэт. В данной статье мы представляем различные переводы, исследуем работы китайских учёных, посвящённые творчеству поэта, демонстрируем наиболее полную картину литературных произведений А. Блока, представленных в Китае, а также анализируем его стихи, сопровождая их простыми комментариями.

Ключевые слова: **Блок, перевод, исследование, Китай, поэзия, творчество, китайский язык.**

Александр Александрович Блок – один из самых блистательных поэтов в русской литературе Серебряного века. Прошло уже девяносто семь лет с того момента, как в Китае был сделан первый перевод его стихов. И за это время интерес к переводу его стихов, к исследованию его творчества в Китае то разгорался с новой силой, то угасал. Но, в конце концов, стихи А. Блока всегда были любимы в Китае и широко известны китайским читателям [1 – 16]. Рассмотрим периоды творчества поэта на примере его произведений.

1. 1922 – 1949: Первое впечатление от стихотворений в этот период: Блок – красивый, тонкий и гениальный поэт.

Дух гуманизма и критический реализм в произведениях русского классицизма встретили широкие отклики среди китайских интеллигентов – участников революционного движения «Четвёртое Мая». Первыми, кто познакомил китайскую публику с произведениями Пушкина, Толстого, Тургенева, Достоевского и других русских писателей, были такие видные китайские деятели, как Чэнь Дусю, Ху Ши, Лу Сюнь, Мао Дунь, Чжоу Цзожэнь, Цюй Цюбай, Го Можо, Чжэн Чжэньдо, В это время растёт интерес китайских читателей к творчеству великих русских писателей; на китайский язык переводится в общей сложности шестьдесят пять произведений русской литературы, однако большая часть этого литературного массива была представлена произведениями классической русской литературы, доля модернистской поэзии была чрезвычайно мала. Была переведена только поэма А. Блока «Двенадцать». На наш взгляд, следует отметить, что в начале XX века китайские читатели стали знакомиться с периодом расцвета русской поэзии, характеризующимся появлением большого количества поэтов, поэтических течений, проповедующих новую, отличную от старых идеалов эстетику – эстетику модернистов русского Серебряного века. Некоторые представители литературного модерна, такие как Бальмонт, Брюсов, Сологуб и Блок, были охарактеризованы как символические поэты, например, Цюй Цюбай представил этих поэтов в книге «Русская литература до Октябрьской революции», где высоко оценил их творчество.

Шень Янбинь неоднократно печатал произведения А. Блока в сборнике «Новости зарубежной литературы» в разделе «Ежемесячный роман». Он считал, что стихи Блока «прекрасные и печальные» [16, с. 12]. Первым переводчиком, который познакомил китайских читателей с поэзией Блока, был Жао Ляои. В 1922 году он перевел поэму «Двенадцать» с английского языка на китайский и опубликовал её в 13-м томе сборника «Ежемесячный роман». В 1922 году Цюй Цюбай писал в книге «Русская литература до Октябрьской революции»: «Блок ... он просто хочет восстановить веру в другой идеал, но он данный идеал не связывал с революцией [11, с. 59].

В 1924 году Шанхайское коммерческое издательство опубликовало книгу «Краткая история русской литературы» под редакцией Чжэн Чжэньдо. В тринадцатой главе Блок был назван великим русским поэтом, который «может услышать, как растет зеленая трава, услышать летающих ангелов в раю» [12, с. 148]. В этой книге также была дана оценка поэме «Двенадцать», в частности о ней говорилось, что это произведение «чрезвычайно интересно читателям» [12, с. 148]. В 1926 году в сборнике «Неназванная серия» был опубликован второй перевод с русского языка, сделанный Ху Сюй и отредактированный Лу Сюнь. В конце книги перевод сопровождался статьёй «О Блоке» Л.Д. Троцкого («Литература и революция», глава III), которую перевел Лу Сюнь с японского языка и отредактировал

из русского текста в качестве предисловия. Лу Сюнь считал, что Блок – «первый современный городской поэт» в России, хотя, по его мнению, «…не является новым революционным поэтом», впрочем, на его взгляд, стихи А. Блока имеют определённую наполненность, они «не пусты», в них есть идейный смысл.

В 1927 году Шанхайское издательство «Творчество» опубликовало книгу «Русская литература» под редакцией Цзян Гуаньци. Во второй главе Цзян Гуаньци постарался как можно более объёмно представить публике саму поэму «Двенадцать» Блока, а также как можно более тщательно проанализировать и драматическое стихотворение А. Блока «Роза и крест». Он считал, что Блок «является последним великим трагедийным художником последнего столетия» [10, с. 18]. «Блок – романтик, но его романистика связана с современными и грядущими изменения истории [10, с. 18]. Цзян Гуаньци считал, что в начале творческого пути произведения Блока представляли собой «невидимую фантазию». Но А. Блок понимал, что фантазия – это всего лишь фантазия, вымысел, мечта, не имеющая никакого отношения к реальной жизни. Он понимал, что жить надо здесь и сейчас, в реальном мире. И, несмотря на то, что реальная жизнь его не удовлетворяла, поэту пришлось «признать все иллюзии тщетными», он мучительно переживал за судьбу родного народа [10, с. 20]. Начало революции вернуло поэта на правильную дорогу: «Чем интенсивнее революция, тем бесконечнее её объятие». То, что находит отклик в душе поэта, прекрасно, интересно и романтично. Но «революция – это действие, а Блок – мечтатель» [10, с. 22], Блок стремился к революции, не желая никакого примирения. Цзян Гуаньци считал, что ««Двенадцать» – это «революционный манифест, литературный документ», и « по этой причине Блок может стать великим поэтом и кумиром, которому трудовые массы должны поклоняться» [10, с. 24]. Тем не менее поэт не мог принять насильственные методы, к которым прибегали революционеры, и кровавые последствия самой революции, поэтому-то он и «остановился на полпути». Но Цзян Гуаньци считал, что у Блока «душа всегда революционная, что он является верным сочувствующим революции», но в то же время «Блок не мог идти дальше с революцией » [10, с. 27].

В августе 1929 года Шанхайское книгоиздательство «Гуаньхуа» опубликовало сборник «Антология новой русской поэзии», изданный Ли Имэнь и Го Можо Эта антология была переиздана в апреле 1930 года, перевод осуществил Ли Имэнем с английского переводного текста, она была отредактирована Го Можо, что объясняет присутствие в данном случае двух переводчиков. Поскольку «жители нашей страны очень хотят читать литературу Советской России, а у друзей, которые занимаются русским языком, нет времени обращать внимание на перевод литературных произведений, поэтому в настоящее время нам приходится использовать метод повторного перевода, чтобы удовлетворить общественное желание» [5, с. 11]. «Антология новой русской поэзии» содержит всего 24 стихотворения, в том числе произведения пятнадцати известных поэтов, таких как Блок, Есенин, Элленбург, Ахматова, Маяковский и Белый. Первое из стихотворений – это «Скифы» Блока. Приложение содержало “краткую рецензию автора», была дана биография поэта, в нём также рассказывалось о символизме в стихотворении в образе “Прекрасной дамы» Здесь же, в этом сборнике была опубликована поэма А. Блока «Двенадцать», которая была уже достаточно широко известна.

Был ли он создателем маски, которую использовал монастырский арлекин, или еще одним Эдипом (мифом, раскрывающим тайну льва Сфинкса) перед русским львом? Писал ли он детские песни и тексты с лицемерным символизмом? Он все еще писал ранние стихи-воспоминания Йейтса. Тем не менее, он всегда умел и умел выражать эмоции и художественные способности.

Го в рецензии высоко оценил поэта: «…был ли он создателем маски для уродливых клоунов в монастыре или другим Эдипом перед русским львом (в мифологии разбитым Львом Сфинксом). Даже если поэт написал лирическую детскую пьесу о лицемерном символизме или написал стихи из воспоминаний ранних лет Йеатса, в выражении эмоции, в мастерстве искусства его литературный язык всегда острый и точный» [5, с. 74]. Не зная русского языка, Го переводил стихи с других языков. Но в переводе было сделано много ошибок, и Маодунь полностью раскритиковал этот перевод, утверждая, что «переводчик допустил весьма много неточностей» [7, с. 193].

Начиная с 1930-х годов, из-за войны с японскими захватчиками китайское общество отличалось нестабильностью. Чрезвычайно медленно шла работа по переводу стихотворений Блока. В июне 1930 года Лу Сюнь в послесловии к «Фаусту и городу» Луначарского, переведенному для Жуо Ши, упомянул о Блоке: «Блок, сложный, прекрасный лирик ..., но тонкий и деликатный» [6, с. 226]. «Что касается Блока и Белого, то они эмпирики первого класса, замечательные, но без веры» [6, с. 227]. В 1933 году Сюй Ифэй перевел книгу «Современное русское идейное течение и литература» японского учёного Шэнь Шумэнь, данная книга, состоящая всего из 400 000 слов, является «единственным в мире самым подробным историческим документом или исследованием современной русской литературы» [9, с. 685]. По мнению Шэнь Шумэнь, Блок являлся городским поэтом, однако, «по сравнению с предыдущими городскими поэтами, был на шаг впереди их». В сентябре 1941 года книга японского литературного переводчика и исследователя Масао Йонекава была переведена Жен Цзюнем и опубликована в книжном магазине Чжэньчжун. В своей книге он назвал Блока «любимым певцом эпохи» [8, с. 220] и считал, что поэт при работе над образом – идеалом женщины более персонифицировал его, осовременил и наделил её «ангельской лирической душой». Масао Йонекава высоко оценил творчество Блока, написав, что «он (Блок) при описании такого чувства с помощью слов и звуков передал тень, которую он едва мог уловить в своем сознании» [8, с. 221]. Его поэзия – это не пустое мечтание, а полное воспроизведение самого воображения и мечтания, он – настоящий гений».

В мае 1948 года Шанхайское издательство «Эра» опубликовало перевод поэмы «Двенадцать», сделанный Ге Бао Цюана. В послесловии переводчик сказал: «Мне очень понравилось это стихотворение ... Но только спустя 25 лет после смерти Блока решился на его перевод. При работе над переводом я получил большую помощь от издания Ху Сюй» [3, с. 5]. Переводчик обратился к двум вариантам перевода: английскому и японскому. В конце стихотворения использованы слова А.В. Венгерова о поэме «Двенадцать», а также оценки В.В. Тимофеева, А.В. Орлова поэмы и «Воспоминания о «Двенадцати» тети Блока – А.В. Бакетовой. После тщательного исследования было установлено, что перевод Ге Бао Цюана ближе к оригиналу, что давало читателям возможность лучше понять поэзию Блока и, в частности, его поэму «Двенадцать». Работа Ге Бао Цюан способствовала развитию как самого перевода, представляющего собой сложный и многогранный вид человеческой деятельности, так и исследованию творческого наследия А. Блока в Китае.

2. 1949 – 1979 гг.: революционная тематическая поэзия в ответ на эпоху.

На ранних этапах становления Нового Китая между Китаем и Советским Союзом были установлены тесные «союзнические» отношения, опирающиеся на политико-экономическую идеологию СССР. Следует, однако, отметить, что Новый Китай испытывал постоянное давление западных стран на все сферы своей жизни. И, несмотря на это, советская литература в Китае была востребована и бурно процветала, занимая преимущественное положение. В этот период в Китае появляется большое количество произведений советских и русских писателей. Но под влиянием политической идеологии и советской «левой» литературной идеи, китайские читатели очень полюбили произведения писателей-реалистов, а к писателям, мировоззрение которых не совпадало с политическими идеями правящей элиты, например, такими, которые исповедовали идеи символизма, отношение часто было прохладным, их как бы не замечали и творчеством их не интересовались.

В 1950 году в Шанхайском издательстве «Пиньминь» был опубликован перевод БаКина «Воспоминания о Блоке» М. Горького. В 1956 году в издательстве «Новая литература» был опубликован перевод книги А.А. Волкова «Русская литература и революция 1905 – 1907 годов». В книге анализировались литературные произведения с точки зрения социалистической революции и марксизма-ленинизма, поэтому в ней были представлены поэтические произведения на революционную тематику, такие как «1905», «Массовое собрание», «Корабль плывёт…», «Из подвалов, из темных углов» Блока, в которых автор выразил следующую точку зрения: «…революция показала поэту реальные противоречия, две классовые силы, борющиеся друг с другом, и помогла ему отказаться от религиозной мистической идеи, такой, как у Соловьёва» [1, с. 47]. В 1957 году началось антиправое движение, и Китай перешёл на критическую стадию русско-советской литературы, прекратил публиковать произведения современных советских писателей. Поскольку символистская поэзия имела идеалистические, иррациональные или религиозно-мистические настроения, её литературные достижения были опровергнуты преобладающими в то время в Китае идеями. Редко переводили Брюсова, о Блоке упоминали весьма нечасто. В июне 1957 года Цао Баохуа и Сюй Юншэнь перевели книгу «Из истории борьбы за высокую идейность советской литературы 1917 – 1932 годов» Пекинского издательства писателей, в которой критиковали поэтов-модернистов. Но похвалили Блока и Брюсова здесь, в частности, говорилось: «Приняли революцию и активно участвовали в построении новой культуры только Блок и Брюсов» [2, с. 100]. В книге говорится, что, хотя Блок не полностью понимает значение «величайшей революции в мире» [2: 200], его огромная роль в революции заключалась в активном участии в культурном строительстве Советского Союза. Его «Двенадцать» ярко олицетворяет ненависть к старому миру, в то же время его новаторские формы и подход к «народному творчеству» имеют большое значение. В 1957 году в «Сборнике стихов» было опубликовано стихотворение Брюсова «Октябрь 1917 года»; в том же году был вышел перевод «Товарищам интеллигентам» Брюсова; другие поэты и стихи практически не упоминались и были забыты. До «Культурной революции» в Китае вообще не было иностранных литературных переводов. До конца 1972 года были изданы самые востребованные произведения Горького – «9 Января» и «Мать», а затем и другие творения на тему революции.

Имя А. Блока было бы трудно связывать с идеологией того времени. Но в 1966 – 1976 годах в Китае произошла «Культурная революция», во время которой по всей культурно-просветительской деятельности был нанесён серьёзный удар, а перевод иностранной литературы вступил в фазу полного застоя. И как результат – А. Блок был забыт в Китае.

3. 1980 – 2019 гг.: полный перевод и исследование произведений поэта.

После Культурной революции внутренняя политика, наука и другие сферы деятельности стали постепенно восстанавливаться. С конца 70-х до середины 80-х годов у китайцев появилось жгучее желание восстановить гуманитарные науки, что привело к возрождению такой сферы деятельности, как перевод и дало новый толчок к исследованию русско-советской литературы. Наступило время, когда русская модернистская поэзия постепенно стала восприниматься всерьёз, появились не только переводы таких произведений, но и стали проводиться их

научные исследования. Возрождались и издания, такие, например, как «Русско-советская литература» Уханьского университета, «Советская литература» Института Советской литературы Пекинского педагогического университета, «Советская литература и искусство» Пекинского университета иностранных языков. Были изданы стихи Брюсова, Гиппиус, Бальмонта, Блока и других поэтов. Также увидели свет и статьи, исследующие русскую модернистскую поэзию.

В 1980 году, когда праздновалось 100-летие со дня рождения Блока, в периодическом издании «Советская литература» (т.е. «Русская литература») во втором выпуске была опубликована статья «Советский Союз готовит торжество к 100-летию со дня рождения Блока», в которой были представлены материалы и труды предстоящих исследований творчества Блока в СССР. В том же году в 4-м выпуске журнала были опубликованы статьи Ге Бао Цюан «Как я перевел «Двенадцать»», Биан Юй и Ху Бин «Поэт Блок», а также «Сборник стихов Блока», переведенный Ху Бином, Йе Ли, Ван Ляо, Син Шень, Лю Си Нином. В этих работах говорилось о поэтическом наследии поэта, его жизни. Мероприятие, посвященное 100-летию со дня рождения Блока, стало прелюдией к переводам и исследованию творчества А. Блока в Китае. С тех пор в Китае произведения Блока заняли центральное место среди переводов и исследований ученых.

В 1980-х годах символическая поэзия стала постоянно присутствовать в различных зарубежных литературных переводных сборниках, в которых стихотворения Блока заняли главное место, например, в сборнике «Поэзия символизма» под редакцией Сун Юйши (1986), в сборнике «Ценные стихи русской поэзии» Ли Цзяу, Лин Пина (1987), в сборнике Вэй Ханьну «Русский сборник стихов» (1988). Также постепенно становилось все больше специализированных переводов Блока: Ге Баоцюан перевел «Двенадцать» (1985); «К красавице. Избранные стихи Блока» (1988) перевела Ян Цинжонь. Ещё некоторые отдельные стихи были включены в сборники Луо Цзыляна «Александр Блок» (1983), Ге Баоцюан «Семь стихотворений Блока» (1987), Дин Жэн «Три стихотворения Блока» (1989) и другие. Переводов произведений Блока в этот период было больше, чем исследований о нём, но все большее количество учёных стали обращать внимание на русского поэта. По мере того, как всё больше и больше проводилось исследований и делалось переводов произведений русского символизма в Китае, художественные творения Блока всё увереннее занимали здесь лидирующие позиции. Так, были опубликованы сборники стихов поэта, среди которых наиболее известными были следующие: перевод Ван Ицянь, Ли Сихай «Юности·любви мечта» – сборник стихов А. Блока» (1990), перевод Дин Жэн «Сборник лирики Блока» (1991), перевод Чжэн Тиу и Чжэн Дуо «Сборник стихов Блока и Есенина» (1998), перевод Вань Цзянчжао «Сборник лирических стихов Блока» (2003) «Танец смерти: сборник стихов Блока» (2013), перевод ЛюЧжанцю «Лирические стихотворения Блока» (2016), перевод Чжэн Тиу «Сборник стихов Блока» (2017) и другие. Также стихи А. Блока вошли и в другие сборники: перевод Вань Цзянчжао «Обручальная роза: сборники стихов русского символизма» (1992), перевод Чжэн Тиу «Сборник стихов русского модернизма» (1996), перевод Гу Юнпу «Сборник стихов русский Серебряный век» (2000) и др.

В настоящее время в Китае мало монографий, посвящённых изучению творчества А. Блока. Только в 2014 году было опубликовано «Исследование драматургии Александра Блока под символическим взглядом» Юй Сяньцинь, где была рассмотрена теория символизма, театральности. Был проведён анализ социально-исторической критики, рассмотрены текстовый анализ и сравнительный подход с театральной точки зрения, а также тематические идеи, художественные особенности и другие составляющие драматургии Блока, а также была исследована интерпретация мира Блока.

4. Особенности развития перевода и исследования о Блоке в Китае.

Хотя в 1920-х годах произведения Блока были своевременно переведены в Китае, особенно это касается поэмы «Двенадцать», которая в то время пользовалась особенной популярностью среди китайских читателей, следует отметить, что в то время переводы на китайский язык осуществлялись в основном не из первоисточника. А за основу брались переводы, например, с русского на английский, японский и только потом – с английского или японского – на китайский. Большая часть содержания в таком случае проходит через «культурный фильтр» или «сознание» определённого переводчика, что приводило оригинал стихов ко «второй деформации». При работе с литературными переводами переводчики неизбежно погружаются в собственное понимание и изложение оригинала, и полученный перевод в таком случае несёт на себе особенный отпечаток языкового стиля конкретного переводчика. Поэтому неудивительно, что перевод с английского и японского языка является неточным, имеет много недостатков и является неполным. Работы, имеющие своей целью исследование творчества Блока, в основном представлены литературной критикой, анализом его стихов по причине востребованности реализма, что было необходимо для текущей революционной ситуации в Китае и они, соответственно, не отличались высокой научной ценностью.

В период с 1930-х годов до окончания Культурной революции руководящая мысль, творческий подход, принципы теоретической критики и литературная политика китайской литературы были заимствованы из советской литературы, что являлось результатом взаимодействия политической идеологии и межэтнического единства. В этой случае переводная литература в Китае на том этапе очень сильно подчеркивала политическую идеологическую идентичность, национально-государственное направление, что выражалось в основном в форме политико-идеологического дискурса и полностью получало советскую оценку литературных произведений, одновременно теряя собственное мнение и свой анализ. Но в то же время тесное общение с Советским Союзом способствовало совершенствованию и развитию перевода произведений Блока, что в дальнейшем заложило основу для развития перевода и исследования его произведений в Китае.

В 80-х годах по случаю празднования столетнего юбилея Блока интерес к переводу его произведений и исследованиям самого творчества Блока, его жизни возродились в Китае. Китайская литература перестала быть враждебной советской литературе, а установила рациональное и равноправное отношение, ранняя советская символика и современная поэзия снова были оценены китайскими учёными, а исследования творческого наследия А. Блока, его биографии стали проводиться исходя из новых позиций.

Произведения Блока печатаются и изучаются в Китае уже 97 лет, и совершенствование перевода, исследования его биографии трудно отделить от социального компонента и политической идеологии. Процесс распространения и принятия произведений поэта в Китае показал, что Блок уже давно глубоко интегрирован в современную литературу Китая, и вся работа в этом направлении будет и дальше развиваться. В Китае всегда будет востребована гениальная художественная ценность Блока-поэта и его любовь к Родине, к своему народу.

Библиографический список

1. Волков А. *Русская литература и революция 1905 – 1907 г.* Перевод Шуо Фу. Шанхай: Новое литературное издательство. Москва, 1956.
2. Иванов В. *Из истории борьбы за высокую идейность советской литературы. Под перевод Цао Баохуа и Сюй Юншэнь. 1917 – 1932.* Пекин: Пекинское издательство писателей. Москва, 1957.
3. Цюан Ге Б. *Перевод «Двенадцать»*. Шанхай: Шанхайское издательство «Эра». Москва, 1948.
4. Дин Ж. *Сборник лирик Блока*. Хунань: Хунанское «Издательство литературы и искусства». Москва, 1991.
5. Ли И.Г.М. *Антология новой русской поэзии*. Шанхайское книгоиздательство «Гуаньхуа». Москва, 1929.
6. Луначарский А.В. *Фауст и город*. Перевод Жуо Ши. Пекин: Издательство «Эра». Москва, 1954.
7. Мао Д. *Западная литература на китайском языке*. Шанхай. Китайский культурный магазин. Москва, 1936.
8 Йонекава М. *Русское литературное направление*. Перевод Жэн Цзюн. Нанкин: Книжный магазин Чжэнчжун. Москва, 1949.
9. Сюй И. *Современное русское идейное течение и литература: послесловие перевода*. Шанхай: Современный книжный магазин. Москва, 1933.
10. Цзян Г. *Русская литература*. Шанхай: Издательство «Шанхайское творчество». Москва, 1927.
11. Цюй Ц. *История русской литературы и др*. Шанхай: Издательство Фуданьского университета. 2004.
12. Чжэн Ч. *Краткая история русской литературы*. Шанхай: Шанхайская коммерческая пресса. Москва, 1924.
13. Чжэн Т. *Сборник стихов Блока*. Шанхай: Шанхайское издательство перевода. Москва, 2017.
14. Чжэн Т. *Поэзия русских модернистов*. Шанхай: Шанхайская образовательное издательство иностранных языков. Москва, 1999.
15. Чжоу Ц. *Исследования произведений русских символистов*. Пекин: Издательство литературы по общественным наукам. Москва, 1993.
16. Шень Я. Смерти русского поэта А. Блока. *Ежемесячный роман*. 1921; 10 декабря.

References

1. Volkov A. *Russkaya literatura i revolyuciya 1905 – 1907 g.* Perevod Shuo Fu. Shanhaj: Novoe literaturnoe izdatel'stvo. Moskva, 1956.
2. Ivanov V. *Iz istorii bor'by za vysokuyu idejnost' sovetskoj literatury. Pod perevod Cao Baohua i Syuj Yunsh`en'. 1917 – 1932.* Pekin: Pekinskoe izdatel'stvo pisatelej. Moskva, 1957.
3. Cyuan Ge B. *Perevod "Dvenadcat'"*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo «`Era». Moskva, 1948.
4. Din Zh. *Sbornik lirik Bloka*. Hunan': Hunanskoe «Izdatel'stvo literatury i iskusstva». Moskva, 1991.
5. Li I.G.M. *Antologiya novoj russkoj po`ezii*. Shanhajskoe knigoizdatel'stvo «Guan'hua». Moskva, 1929.
6. Lunacharskij A.V. *Faust i gorod*. Perevod Zhuo Shi. Pekin: Izdatel'stvo «`Era». Moskva, 1954.
7. Mao D. *Zapadnaya literatura na kitajskom yazyke*. Shanhaj. Kitajskij kul'turnyj magazin. Moskva, 1936.
8 Jonekava M. *Russkoe literaturnoe napravlenie*. Perevod Zh`en Czyun. Nankin: Knizhnyj magazin Chzh`enchzhun. Moskva, 1949.
9. Syuj I. *Sovremennoe russkoe idejnoe techenie i literatura: posleslovie perevoda*. Shanhaj: Sovremennyj knizhnyj magazin. Moskva, 1933.
10. Czyan G. *Russkaya literatura*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Shanhajskoe tvorchestvo». Moskva, 1927.

11. Cyuj C. *Istoriya russkoj literatury i dr*. Shanhaj: Izdatel'stvo Fudan'skogo universiteta. 2004.
12. Chzh`en Ch. *Kratkaya istoriya russkoj literatury*. Shanhaj: Shanhajskaya kommercheskaya pressa. Moskva, 1924.
13. Chzh`en T. *Sbornik stihov Bloka*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo perevoda. Moskva, 2017.
14. Chzh`en T. *Po`eziya russkih modernistov*. Shanhaj: Shanhajskaya obrazovatel'noe izdatel'stvo inostrannyh yazykov. Moskva, 1999.
15. Chzhou C. *Issledovaniya proizvedenij russkih simvolistov*. Pekin: Izdatel'stvo literatury po obschestvennym naukam. Moskva, 1993.
16. Shen' Ya. Smerti russkogo po`eta A. Bloka. *Ezhemesyachnyj roman*. 1921; 10 dekabrya.

Статья поступила в редакцию 15.12.20

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-322-323

Ulyanova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, "Program HSE&Univercity of London", HSE (Moscow, Russia), E-mail: katharina.uljanowa@gmail.com*
Printsipalova O.V., *senior teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: oprintsipalova@gmail.com*

LINGUISTIC MEANS OF POLITICIANS' IMAGE MAKING IN GERMAN MASS MEDIA. The article examines the role of the nominations of a politician in media discourse in shaping the opinions of recipients, as well as the tools of the media (mass media) that influence public consciousness when creating the image of a politician in the consciousness of society. The results of an analysis of about 150 texts from the sites of German media are presented within the framework of this article, containing information about the favorites of the 2019 election campaign for the post of President of the European Commission. The subject of the research are 50 discursive nominations, selected and based on the method of continuous sampling of texts, analyzed from the point of view of textual structure and considered from the point of view of their functions. As a result of the study, it is proved that the use of nomination in political media discourse is an effective tool for manipulating mass and individual consciousness, the purpose of which is to form in the mind of the recipient the desired image of a politician with a certain set of characteristics. The novelty of the research lies in the consideration of the nominations that the media use to form a positive or negative political image.

Key words: **political media discourse, image-forming language means, communication, communication participants, (discursive) nomination.**

Е.С. Ульянова*, канд. филол. наук, доц. НИУ ВШЭ, г. Москва, E-mail: katharina.uljanowa@gmail.com*
О.В. Принципалова, *ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: oprintsipalova@gmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ ПОЛИТИКОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

В статье рассматриваются роль номинаций политического деятеля в медиадискурсе в формировании мнения реципиентов, а также инструменты средств массовой информации (СМИ), оказывающие влияние на общественное сознание при создании образа политического деятеля в сознании социума. В рамках данной статьи представлены результаты анализа около 150 текстов разного объема с сайтов немецких СМИ, содержащих информацию о фаворитах предвыборной кампании 2019 года на пост председателя Европейской комиссии. Предметом исследования стали 50 дискурсивных номинаций, отобранных на основании метода сплошной выборки текстов, проанализированных с точки зрения текстовой структуры и рассмотренных с позиции их функциональности. В результате проведенного исследования было доказано, что использование номинации в политическом медиадискурсе является эффективным инструментом манипуляции массовым и индивидуальным сознанием, целью которой становится формирование у реципиента желаемого образа политика с определенным набором характеристик. Новизна исследования заключается в рассмотрении номинаций, которые СМИ употребляют для формирования позитивного или негативного политического имиджа.

Ключевые слова: **политический медиадискурс, имиджеформирующие языковые средства, коммуникация, участники коммуникации, (дискурсивная) номинация.**

Языковая личность политика многократно становилась объектом исследования политической лингвистики, когда на анализе его собственных речей, высказываний, заявлений делаются выводы о нем как о политическом деятеле, т.е. в первичном политическом дискурсе. Еще одно направление в дискурсивных исследованиях политической лингвистики ориентируется на отдельные лингвистические приемы и средства, используемые политиками (первичный политический дискурс) для манипулирования сознанием реципиента [1].

Часто за рамками лингвистических исследований остаются медийные сообщения, в которых журналисты и политические обозреватели, представляя политиков широкой публике, создают «вторичный» образ политической личности» с целью управления сознанием своих читателей.

В рамках данной статьи представлены результаты анализа дискурсивных номинаций фаворитов предвыборной кампании 2019 года на пост председателя Европейской комиссии Маргрет Вестагер и Манфреда Вебера, которые появлялись в 2017 – 2019 гг. в немецкоязычных СМИ.

В СМИ политик является лишь объектом коммуникации. Именно поэтому связь между ним, автором высказывания и реципиентом опосредованная, т.е. публицист характеризует политика и помогает сформировать или дополнить концепт его личности на основании разного рода наменований, которые автор в данном случае использует как основной инструмент воздействия, так как именно оценочные номинации становятся центральным дискурсообразующим элементом [2, с. 23].

(1) „Miss Cool" und „Drachentöterin": Die Spitznamen von ALDE-Spitzenkandidatin Vestager zeugen von ihrem Image als Wettbewerbskommissarin. Sie steht für ein selbstbewusstes Europa. [ALDE-Spitzenkandidatin Vestager. Offen, konfliktfähig, modern.]

В примере (1) при представлении кандидата употребляются обобщения в виде характеристик, сложившихся из анализа его деятельности и ставших частью единого национально-культурологического пространства. Политическую деятельность часто ассоциируют с «борьбой», «игрой» и «театральным искусством» [8, с. 43 – 48; 9, с. 164]. Пример (1) совмещает эти темы: М. Вестагер – комиссар Еврокомиссии – исполняет роли («театр») *Miss Cool (Мисс Хладнокровие), Drachentöterin (Победительница драконов)*. Женщина, Победительница драконов («борьба»), выступающая за самостоятельную Европу («игра»), должна вызывать позитивные эмоций у населения Евросоюза, поддерживающего идею о равным правах и возможностях всех полов. В данном фрагменте нет ни одного высказывания политика, программных заявлений или прямого описания ее действий. Текст изобилует номинациями-обобщениями, которые оказывают наибольшее влияние на сознание избирателя, так как являются знакомыми большинству читателей.

Если номинативные характеристики М. Вестагер создают положительный имидж, то портрет М. Вебера, появившийся в СМИ, говорит о том, что он не может реально оценить свои силы и часто выдает желаемое за действительное:

(2) Er sieht sich als „Brückenbauer", als Macher ist er nicht in Erscheinung getreten. [Manfred Weber. Flirten mit Osteuropa und den Grünen].

В данном случае (2) коммуникатор пытается противопоставить собственное мнение политика (утвердительная номинация-метафора *Brückenbauer* – строитель мостов, *перен.* «человек, который выступает посредником» или «человек, который умеет найти компромисс» – метафора) и картину, которая создана его образом на политической арене (номинация *„Macher"* – «исполнитель», «деятель»). Обе номинации взяты в кавычки как исполняемые роли (концепт «игра»), тем самым вызывая у читателя несколько отрицательную эмоциональную реакцию, поскольку политик в глазах европейского гражданина должен быть последовательным в поступках, а не только говорить о собственной роли в политике. Ему следует уметь исполнять обещания, держать слово. Если дальше обещаний дело не пошло, кандидат вряд ли удостоится большого количества симпатий.

Одним из факторов успешности политического медиадискурса, является максимальный учет фактора адресата и побуждению его к определенным политическим действиям или реакциям. Расширение образов кандидатов «Маргрет Вестагер» или «Манфред Вебер» у участников политического медиадискурса происходит за счет введения новых, неожиданных номинаций политика. Языковые средства, в том числе и номинации, используются для того, чтобы приспособить отдельное содержание «к дискурсивной необходимости» [3, с. 43].

*(3) Ein Bayer für Europa: **CSU-Vize** Manfred Weber hat die besten Chancen, der mächtigste Politiker der EU zu werden… Weber, der **unscheinbare CSU-Außenseiter** mit dem Allerweltsnamen, der es **dennoch zum Vizeparteichef gebracht hat**… Dabei*

ist Weber in Brüssel und ***in der CSU*** *kein unbeschriebenes Blatt… In vielerlei Hinsicht ist Weber* ***das Gegenmodell zu CSU-Klassikern wie Söder****… Andererseits ist Weber aber* ***nicht Merkels Geschöpf****… [Kennen Sie diesen Mann?].*

Центральным элементом концепта «Манфред Вебер» в примере (4) является его принадлежность к руководству **XCC** (*CSU-Vize; Vizeparteichef*), входящей в парламентскую коалицию с партией ХДС правящего канцлера (*Merkels Geschöpf*). Включая эти номинации в дискурсивный контекст, автор строит свое высказывание на противопоставлении М. Вебера и традиционного образа партии ХСС. Следовательно, классические номинации могут рассматриваться в отношении М. Вебера только в сочетании с отрицанием: он *не является* типичным представителем партии, его карьера – результат преодоления многих препятствий и противоречий (*der CSU-****Außenseiter****; das* ***Gegenmodell*** *zu CSU-Klassikern;* ***nicht Merkels*** *Geschöpf*). Подобное описание указывает также на то, что политику удалось выйти за рамки своего региона и страны, сделав свое имя известным (*kein unbeschriebenes Blatt*) на уровне объединенной Европы. Для этого в тексте объединяются два географических концепта (*ein* ***Bayer*** *für* ***Europa*** *→* ***der mächtigste Politiker der EU werden***), а метафорическая номинация *unbeschriebenes Blatt*, обозначающая неизвестность политика, с двойным отрицанием наполняет номинацию положительным содержанием ***(****kein unbeschriebenes Blatt* ***für Brüsssel und in der CSU)***. Причем последовательность географии «Брюссель – Бавария» демонстрирует, что данный политик не просто преодолел свою провинциальность, но и занял более значимую позицию в европейской политике, чего ему с таким трудом удалось добиться на Родине.

На первый взгляд, в данном послании создается положительный имидж кандидата. Но в тексте слишком много языковых единиц с отрицательной или уступительной коннотацией (*der* ***un****scheinbare CSU-****Außen****seiter,* ***dennoch*** *zu Vizeparteichef gebracht,* ***in vielerlei Hinsicht*** *das* ***Gegen****modell zu CSU-Klassikern wie Söder,* ***andererseits aber nicht*** *Merkels Geschöpf*), что снижает позитивность образа.

Совсем по-другому строится концепт имиджа М. Вестагер:

(4) Sie gilt als ***„Polit-Superstar“*** *der Europäischen Union – und als* ***Schreckgespenst*** *für Riesenkonzerne wie Apple, Google oder Starbucks. Margrethe Vestager ist zum politischen* ***Aushängeschild ihres Heimatlandes Dänemark*** *geworden. … Und sie leitete Verfahren gegen Google wegen Marktmissbrauchs ein, was ihr* ***den Spitznamen „Googles schlimmster Albtraum“*** *eingebracht hat. [Geliebt und gehasst: Margrethe Vestager – die Frau, die an die Spitze der EU will].*

В приведенном примере (5) ядро образа политика составляет эмоционально окрашенные номинации *Polit-Superstar* (*суперзвезда политики* – словосложение), Aushängeschild (*визитная карточка/ щит* – метафора, игра слов), дополненные объективной информацией о ее происхождении (*Aushängeschild* ***ihres Heimatlandes Dänemark***), которая повышает доверие ко всему высказыванию. Неоднократно называя М. Вестагер «женщиной, внушающей страх крупным концернам» (*Schreckgespenst, «Googles schlimmster Albtraum»* – метафорический перенос), приводя пример конкретного противника политика (*Apple, Google oder Starbucks*), автор обращает внимание читателя на готовность политика-женщины бросить вызов, в данном случае – гигантским компаниям, что должно вызвать у реципиента положительную реакцию на образ сильной женщины, не боящейся сложностей, борющейся наравне с мужчинами с опасными врагами, в частности с крупными корпорациями.

Таким образом, используя лексические номинации с разнообразными коннотациями, образованные с помощью различных языковых механизмов и являющиеся знакомыми реципиенту, адресант моделирует представление о политике. Е.С. Кубрякова отмечает, что номинативная деятельность формирует языковую картину мира [4, с. 64]. Для «успешного» погружения номинаций в сознание реципиента необходимы семантические, морфологические и структурно-дискурсивные механизмы. Контекстуальное окружение номинаций является мощным инструментом воздействия на реципиента: выбирая и вербализуя содержание, автор намеренно использует наиболее понятные частотные номинации политика, размещая самые яркие в заголовке статьи.

Неоспорим тот факт, что СМИ в роли посредника в межличностной политической коммуникации могут не только изменить реальность, но и создать абсолютно новую [5, с. 22], формируя у целевой аудитории желаемый образ и определенное отношение к политику, транслируя некие установки через эмоционально окрашенные, зачастую сленговые номинации в дискурсивном контексте.

Образы «Маргрет Вестагер» и «Манфред Вебер» в политическом медиадискурсе базируются на объективных и качественных характеристиках личности. При этом образ Вестагер, оформленный рядом колоритных (эффектных) коннотаций с оттенками **силы** характера, мужества и бесстрашия, подается более ярко по сравнению с портретом Вебера, которого СМИ представляют публике скорее умелым переговорщиком и успешным руководителем фракции в Европарламенте, вероятно, приятным человеком, не всегда имеющим представление о ценностях, морали и этике. Однако подчеркивается, что этих качеств недостаточно, чтобы занимать пост главы Еврокомиссии. Вектор номинаций в данном случае разнонаправлен: прежние результаты деятельности, признанные положительными, могут улучшить шансы кандидата на успех (образ М. Вестагер), в то время как достоинства личности, не подкрепленные конкретными показателями успеха (образ М. Вебера), совсем не гарантируют получение предполагаемого статуса.

Автор политического медиатекста осознанно формирует у целевой аудитории представление о политическом деятеле эмоционально-экспрессивными средствами (наиболее часто: метафора, игра слов, оценочные лексические единицы, словосложение и др.). Лексико-семантические, морфологические и структурные механизмы номинации реализуются в дискурсивном пространстве, которые при обобщении образа позволяют сформировать представления о характере, взглядах и возможностях политика. Эвристический характер имиджеформирующей деятельности с использованием дискурсивных номинаций предполагает наличие у автора не только информации о политике, о реципиенте, но и о том контексте, в котором все они «здесь и сейчас» находятся.

Библиографический список

1. *Политический дискурс в парадигме научных исследований*: сборник статей международной научной конференции. Тюмень: Вектор Бук, 2014.
2. Езан И.Е., Ковтунова Е. А. Оценочные номинации лица в немецком политическом дискурсе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; Ч. 1, № 2 (56): 21 – 24.
3. Руженцева Н.Б. Предвыборный жаргон: языковые механизмы формирования смысла. *Политическая лингвистика*. 2018; № 5 (71): 40 – 47.
4. 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.
5. Schmidt A., Marx K. *Interaktion und Medien. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache.* Sprachreport. Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, Heft 2, 33. Jahrgang, 2017: 22 – 34.

References

1. *Politicheskij diskurs v paradigme nauchnyh issledovanij*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tyumen': Vektor Buk, 2014.
2. Ezan I.E., Kovtunova E. A. Ocenochnye nominacii lica v nemeckom politicheskom diskurse. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; Ch. 1, № 2 (56): 21 – 24.
3. Ruzhenceva N.B. Predvybornyj zhargon: yazykovye mehanizmy formirovaniya smysla. *Politicheskaya lingvistika*. 2018; № 5 (71): 40 – 47.
4. 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.
5. Schmidt A., Marx K. *Interaktion und Medien. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache.* Sprachreport. Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, Heft 2, 33. Jahrgang, 2017: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 14.12.20

УДК 398.821 (=512.157-1) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-323-326

Stepanova V.E., *researcher, Institute of A.E. Kulakovsky, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: varvarast77@mail.ru*

FOLKLORE TRADITIONS IN S.S. VASILYEV PUBLICISTIC POETRY. The article discusses the artistic and genre features of the publicistic poetry of the Yakut poet Sergei Vasiliev-Borogonsky (1907-1975), written by him during the Great Patriotic War. The poet's appeal to genre forms of folklore and types of ritual poetry of the Sakha people is an expression of the influence of oral folk art on the creation of publicistic works of wartime. The relevance and novelty of this study are determined by the fact that the issues of poetics of the creative heritage and the peculiarities of the author's style of S. S. Vasiliev remain insufficiently studied. An attempt is made to systematize the poetic works of S. S. Vasiliev of this period, based on ritual poetry, such as: oath, benevolence, incantation. The main visual and expressive means and stylistic techniques used by the poet in the creation of publicistic works on the theme of war are revealed.

Key words: **Yakut poetry and folklore, ritual poetry, poetry during Great Patriotic war, publicistic poetry, stylistic techniques, visual means.**

В.Е. Степанова, *науч. сотр. Института А.Е. Кулаковского Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: varvarast77@mail.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ С. С. ВАСИЛЬЕВА

В данной статье рассматриваются художественные и жанровые особенности публицистической поэзии якутского поэта Сергея Степановича Васильева-Борогонского (1907 – 1975), написанные им в годы Великой Отечественной войны. Обращение поэта к жанровым формам фольклора и видам обрядовой поэзии народа саха является выражением влияния устного народного творчества на создание публицистических произведений военного времени. Актуальность и новизна данного исследования определяются тем, что вопросы поэтики творческого наследия и особенности авторского стиля С.С. Васильева остаются недостаточно изученными. Предпринята попытка систематизации поэтических произведений С.С. Васильева данного периода, основанных на обрядовой поэзии, таких как клятва, благопожелание, заклинание. Выявлены основные изобразительно-выразительные средства и стилистические приемы, использованные поэтом при создании публицистических произведений на тему войны.

Ключевые слова: **якутская поэзия и фольклор, обрядовая поэзия, поэзия в годы Великой Отечественной войны, публицистическая поэзия, стилистические приемы, изобразительные средства.**

В период Великой Отечественной войны в советской многонациональной литературе усилилась связь писателей с устным народным творчеством. Художественное слово обретало невиданную историческую глубину и поэтическую объемность, слившись воедино с фольклорными мотивами и образами. «Великая Отечественная война, оказавшая огромное влияние на историческое самосознание советского общества, углубившая чувство национальной гордости, заставила во многом по-новому взглянуть на прошлое, в том числе и на культурное наследие…» [1, с. 4].

Как и в литературах других народов, населяющих СССР, в суровые годы войны в якутской литературе стихотворные жанры заняли лидирующее место, они создавались и опубликовывались быстрыми темпами. Война поставила перед писателями новые задачи, потребовались произведения с патриотическим содержанием и духом для мобилизации советских людей. Якутская поэзия превратилась в оружие борьбы с врагом, «в эти тревожные годы она как нельзя лучше отвечала патриотической задаче – страстному призыву поэтов к защите Родины и советского народа от фашистских захватчиков, которые ассоциировались с защитой богатырями "подсолнечного мира" и айыы аймага – добрых его жителей – от чудовищ подземного мира абаасы. Все эти фольклорные ассоциации почти в своем прямом смысле и полном объеме и становились популярными в народе потому, что якутский фольклор, и в том числе эпическая поэзия, был живым, функционирующим явлением, имеющим сотворяющую и воспринимающую среду» [2, с. 152].

С.С. Васильев в годы войны был руководителем Союза писателей Якутии, объединил разрозненные писательские силы в сплоченный коллектив с единой целью – помогать фронту и тылу. Под его руководством писатели активно выступали по радио, издавали свои произведения в газетах, выпускали сборники стихов, публицистических статей. С самого начала войны были написаны стихотворения, призывающие народ к победе: «Бары фашистары утары» («Все против фашизма») С.Р. Кулачикова-Элляя, «Бары күүһү – фронҥа» («Всю силу – на фронт») А.Г. Абагинского, «Эйиэхэ андаҕар биэрэбит» («Даем клятву») В.М. Новикова-Кюннюк Урастырова и т.д.

Как отмечают литературоведы, поэзия С.С. Васильева тесно связана с якутским фольклором, поэтическая индивидуальность проявляется в применении эпических формул, повторов, в обращениях к жанровым формам устного народного творчества [3; 4]. Поэзия С.С. Васильева 1940 – 1945 годов вызывает интерес в том плане, что в этом периоде особо четко проявляется влияние устной народной поэзии в создании его авторских произведений.

В 1940 – 1945-е годы поэзия С.С. Васильева приобретает обновленное мощное гражданское звучание, в эти годы его поэтическое творчество достигло вершины в жанровом, образном, идейно-тематическом планах его произведений, в которых четко видится фольклорная традиция народнопоэтического наследия саха. Определился самобытный творческий стиль: «В произведениях Сергея Васильева военных лет окончательно оформилась его поэтическая манера, основанная на традициях устного народного творчества. Поэтическая образность, ритмический рисунок его стихотворений и поэм находятся в непосредственном родстве с фольклорной поэтикой. То же самое можно сказать о его жанровой системе» [3]. На основе видов обрядовой поэзии – клятвы, заклинания, благопожелания – и народных песен-импровизаций поэтом созданы значительные произведения публицистического характера.

К жанровым формам обрядовой поэзии относятся такие крупные произведения с публицистическим пафосом, как поэмы «Андаҕар» («Клятва»), «Кылбаҥнаа эрэ, кылыһым!» («Сверкай, моя сабля!»), «Ийэ алгыһа» («Благословение матери»), стихотворения «Ыллаа эрэ, хамыһым» (Пой, мой хомус), «Бырастыылаһыы» («Прощание»), написанные С. С. Васильевым на тему Великой Отечественной войны.

Произведение «Клятва», по классификации ПВ. Максимовой, относится к поэмам лирико-публицистического характера [4, с. 230]. Литературовед Н.З. Копырин определяет жанр произведения как «публицистическую поэму-тойук (поэма-песня)», поскольку поэма состоит из аллитерационных стихов, поэтических повторов, параллелизмов [5, с. 70]. В произведении используются традиционные устойчивые словесные формулы в исполнении передачи присяги: «*Торҕон бөрөттөн / Толлон турдахпытына, / Тутах туттан / Чугус гыннахпытына, / Үүнэр ыччаттарбыт / Үөҕүү гынныннар!»* [6, с. 154]. – '*Если будем стоять и бояться голодного волка, скудно держаться и отступать назад, пусть бранит нас подрастающее поколение*' (здесь и далее перевод выполнен автором статьи – *В.С.*). Но в поэме С.С. Васильева исполнение клятвы дается во имя вождя в победе Советской армии. Старинная клятва, трансформируясь, приобретает новое общественно-политическое звучание, которое стало в тяжелые дни наиболее актуальным. Автор призывает весь народ к сплочению силы против фашистов с первых строк произведения риторическими обращениями: *«Э-эх, дружно! / Э-эх, развернись!»* [7, с. 51], усиливающие особую интонацию произведения.

В каждой строфе поэмы раскрывается отдельная тема войны с объемным содержанием. Во вступительной части поэт извещает о начале страшной войны: *«Косят свинцовые градины жизнь, / Землю / Они превращают в погост, / В крошево, / В щебень, / В руины, / В хаос / …»* [7, с. 51]. Далее утверждается, что Советская армия героически сражается против немецких фашистов, не отступая назад. Это передается использованием приема антитезы: "*Икки күүс – / Сырдык уонна хара күүс, – / Эпсэри түсүһэн, / Эллэһэн истилэр, / Хардары анньыһан, / Хааннаһан бардылар..."* [6, с. 148 – 149] '*две силы – / светлая и темная силы, – / плотно прижимаясь, / начали ковать, / поочередно сталкиваясь, / продолжали избивать друг друга до крови*'. Как отмечает исследователь Ю.П. Борисов, антитеза как стилистический прием часто используется в эпических текстах олонхо, и антонимические противопоставления формируются благодаря словам-антонимам [8, с. 29].

В данной строфе четко вырисовывается эпическое повествование, сходное с якутским героическим эпосом. В поэме описание картины сражения двух армий дается в параллели с описанием картины борьбы двух враждующих богатырей народных сказаний. Традиционная развернутость эпитетов, метафор, выраженных при изображении светлого богатыря в олонхо, умело использована поэтом при описании силы и мощи Советской армии в данной поэме.

Затем дается торжественная клятва, которая занимает последние восемь строф. Автор в конце каждой строфы делает смысловую законченность клятвы рефреном *«Незыблемой клятвой / Клянемся!»* [7, с. 54, 55], который, в свою очередь, имеет функцию построения особой композиционной структуры поэмы.

Фольклоризм ощущается в умелом использовании автором традиционных образов устной поэзии, которые символизируют начало грозных дней войны. Поэт изображает фашистов, уподобляя их черным воронам, волкам, а советский воин отождествляется с отважным орлом.

В лирической поэме С.С. Васильева "Сверкай, моя сабля!" (1941) чувствуется обращение поэта к жанровым формам народной поэзии. Произведение написано в сочетании заклинания и благословения от лица лирического героя, пронизано пафосом призыва к беспощадному сражению против фашистов. Автор выражает чувство преданной любви к своей родине и яростной ненависти по отношению к вражеской армии. Следует подчеркнуть, что С.С. Васильев впервые использует образ-символ кылыс – 'сабля', которым обновляет систему якутской образности. В русской поэзии, а также в литературах народов России широко используется образ такого боевого орудия, как кинжал, сабля, меч. Исследователь Н.З. Копырин считает, что данная поэма перекликается со стихотворными произведениями "Кинжал" А.С. Пушкина и "Поэт" М.Ю. Лермонтова, где создаются яркие поэтические образы-аллегории посредством кинжала [5, с. 74].

Поэма С.С. Васильева разделена на три основные идейно-смысловые части. В первой части, занимающей десять строф поэмы, поэт изображает поэтическую картину, где лирический герой – кузнец, повествующий о значении изготовления сабли. Здесь автор с высоким пафосом перечисляет каждую деталь боевого орудия, выкованной и отточенной кузнецом – хозяином сабли. Лирический герой рассказывает возвышенным тоном, как и откуда добыта сталь. Затем идет подробное описание изготовления орудия мастером, который вкладывает в него свою душу. Изображение процесса кования сабли автор передает при помощи градации, которые образуют строфические параллелизмы. Члены параллелизма передаются в возрастающем порядке, что характерно для якутской

эпической поэзии: *“халтаччы аалбытым”* [6, с. 134] – *‘придал гладкость’*, *“кылаанаах уһуктаабытым”* [6, с. 134] – ‘*придал острие лезвия*’, *“икки өттүгүнэн биилээбитим”* [6, с. 134] – ‘*с двух сторон заострил*’, *“үс хос үөстээбитим”* [6, с. 135] – ‘*три раза заострил бритву*’, *“эрбэҕим хаанын иһэрпитим”* [6, с. 135] – ‘*напоил кровью из пальцев своих*’, *“аарык иилэҕэс быалаабытым”* [6, с. 135] – ‘*литую цепь я сделал к ножнам*’, *“туоһунан кыыннаабытым”* [6, с. 135] – *«берестяный чехол я нашел»* [9, с. 70], в результате чего создается зримая картина поэтического образа.

Автор очеловечивает саблю, обращаясь к ней как к другу, используя, например, такие выражения: *“Слушай, сабля моя, / Мы с тобою друзья!”* [9, с. 69], повествуя ей о решительных днях сражения в героическом бою. Поэт призывает саблю к беспощадному бою в защиту своей родины. Заклиная боевое орудие, он говорит, что оно готово к сражению с сильным врагом: “*Слушай, сабля, теперь, / Слову песни поверь – / Твой хозяин тебе говорит, – / Будем драться в бою, / Я с тобой разделю / Все, что нам впереди предстоит. / Быстролетною будь, / Береги мою грудь, / Не пугайся фашистских штыков, – / Налетая, руби, / Отбивай все удары врагов <…> Будем насмерть разить, / Будем бурей грозить / Тем, кто тронул родную страну…”* [9, с. 72]. Автор отождествляет саблю с человеком – защитником родины и создает обобщенный образ могущества советских солдат.

Поэма написана аллитерационным стихом. Ритм необычной интонации создают риторические обращения – повторы-единоначатия: *«Чэй эрэ, сэгэрим, / Чэй эрэ, кылыһым!»* [6, с. 135 – 137]; ‘*Ну-ка, мой друг, ну-ка, сабля моя*’. С.С. Васильев вдумчиво использовал приемы градации и анафоры, что подчеркивает индивидуальность авторского стиля поэта.

Кроме вышеуказанных поэм, публицистическая лирика поэта наполняется стихотворными произведениями, в которых им мастерски использована жанровая форма – благопожелание: «Благословение матери», «Пой, мой хомус», «Прощание». Как отмечает исследователь Л.Н. Романова, алгыс как самостоятельный литературный жанр используется многими якутскими поэтами и имеет новую идейно-эстетическую задачу, где адресатом благопожелания выступают представители современного автору общества, например, созидающая, строящая молодежь, воины, отправляющиеся на защиту родины и т.д. [10, с. 120].

Поэма «Благословение матери» (1942) напоминает форму старинного благопожелания обрядовой поэзии. Литературовед А.А. Бурцев отмечает по поводу жанровой формы произведения следующее: «…поэма построена в виде монолога-алгыса матери, обращенного к отправляющемуся на фронт сыну» [3]. В произведении выпукло раскрывается образ матери, которая провожает сына на войну. В ее образе поэт обобщает черты национального характера, свойственные якутским женщинам. Ее бесконечная любовь к своему сыну передается автором при помощи изобразительно-выразительных средств, употребляющихся в устной народной поэзии. Автором использованы постоянные эпитеты описательного характера: «хайҕахтаах хара быарбар» – ‘в черной печени моей’ «толугуруур тойон сурэхпэр» – ‘в моем постукивающем сердце-господине’, «көмүс чыычааҕым» – ‘золотой птенчик’. Кроме этого, нами найдены неразвернутые метафоры: «сир көхсүн симээри» – ‘украшать спину земли’, «сир ийэ сирэйигэр» – ‘на лице родной земли’. Нужно отметить, что формульные конструкции описательных эпитетов и метафор не имеют точного перевода на русский язык, поскольку они заимствованы от фольклорных текстов.

Содержание и композиция произведения, по нашему мнению, тесно перекликаются с содержанием поэмы “Сверкай, моя сабля!”. В “Благословении матери” находим строки, повествующие о том, как мать родила, растила, развивала, закаляла с ранних лет своего сына, перекликающиеся со строками поэмы «Сверкай моя, сабля!», в которых автор повествует, как хозяин-кузнец находит железо для изготовления сабли, как закаляет сталь, выковывает, оттачивает боевое орудие.

Идейное содержание поэмы заключается в том, что данное произведение играет большую роль в формировании патриотического духа, нравственного самосознания молодого поколения. Оно призывает их к смелости, подвигам, героизму, т.е. к лучшим качествам человечества. Произведение имеет высокую гуманистическую, эстетическую содержательность, утверждает общечеловеческие ценности.

Произведение “Пой, мой хомус” (1943) созвучно с поэмами “Благословение матери” и “Сверкай, моя сабля!” по идейно-композиционной структуре. В стихотворении раскрывается поэтический образ музыкального инструмента – хомус (варган). К этому образу обращался А.Е. Кулаковский, используя его в своем произведении “Хомус”. В образе хомуса С.С. Васильев воплощает идею сплочения народа, где во имя победы над фашизмом встали и стар, и млад. Автор написал “Пой, мой хомус” в форме, целиком состоящей из риторических обращений к хомусу, что является одним из излюбленных стилистических приемов поэта. Через обращение лирического героя к символическому образу хомуса автором передается обращение-благословение народа к воинам – защитникам родины. Использование риторических фигур в произведении характеризует содержательные особенности стихотворения публицистического плана.

В стихотворении «Прощание» (1944) мотив расставания, прощания с родными получает жанровую форму благословения. В якутской поэзии военных лет имеются произведения с такими же мотивами и одноименными названиями. Это стихотворения С.Р. Кулачикова-Элляя «Прощание», П.Я. Туласынова «Прощай, мой родной народ», И.Е. Винокурова-Чагылгана «Прощайте на долгие годы».

В стихотворном произведении С.С. Васильева благословение передается от лица лирического героя, отца семьи, который отправляется на войну. Его слова адресуются своим детям, жене. Взволнованное чувство расставания описывается во второй строфе, в которой ощущается чувство бесконечной, неугасаемой любви отца к своим детям. Особую ритмичность и интонацию стихотворения создают синтаксические параллелизмы, которые являются одними из стихообразующих структур якутской устной поэзии [11].

К народным песням формы «хоһуйуу» – ‘воспевание-импровизация’ восходит жанровая специфика произведений «Көтөр аал» («На самолете»), «Улуу суол» («Великая дорога»), «Москва», «Метро». В них поэтическая речь имитирует живое воспевание, длящееся в течение создания образов реального предметного мира. Устойчивой формой песни-импровизации является открытое высказывание восхищения и удивления увиденным явлениям, эта форма удачно используется поэтом.

Автор детально описывает самолет, метро, вызвавшие у него неизгладимое впечатление от мощного и быстрого движения техник. Выразительные средства, использованные поэтом при раскрытии образов Москвы и новой техники, основываются на традиционные средства устной народной поэзии, например, «кылабачыйар кыһыл көмүс төбөлөөх Москва» [6, с. 293] ‘Москва со сверкающей красной верхушкой’, «сараадыйар сабаҕа тимир кынаттаах самолет аал» ‘самолет-судно с громадными растопыренными крыльями из железа’ [6, с. 214]. В этом плане можно отметить, что образы поэта максимально приближены к эстетическому восприятию читателя того времени.

К жанровой форме народных песен восходят произведения, включенные в цикл «Ысыах» (1945), воспевающие победу советского народа в Великой Отечественной войне в параллели с описанием обрядов и передаче атмосферы якутского национального праздника в честь наступления лета – ысыах. Стиховая организация данных произведений С.С. Васильева соответствует якутскому национальному стихосложению народных песен – тойук и песне кругового танца народа саха – осуохай.

Таким образом, в результате анализа текстов произведений С.С. Васильева-Борогонского, написанных им в годы Великой Отечественной войны, приходим к выводу, что поэт последовательно и творчески применяет жанровые формы обрядовой поэзии, обновляя их структуру. Поэт, используя традиционные изобразительно-выразительные средства якутской устной поэзии, обновляет содержание, идею, тему произведений, которые не теряют актуальности и в современный период.

Гражданская лирика военного периода наполнена публицистическим пафосом, что усиливается поэтом способом использования различных стилистических приемов, таких как риторические обращения, повторы, градация, антитеза. При этом использованные поэтом приемы образуются в соответствии с основными принципами построения стилеобразующих элементов текста народного эпоса.

С.С. Васильев-Борогонский создает новые художественные образы в качестве символов, придавая этим образам свои авторские черты раскрытия национального характера. В итоге были созданы произведения индивидуального стиля, наполненные национальной самобытностью.

Библиографический список

1. Выходцев П.С. Проблема традиций и новаторства на современном этапе *Русская советская поэзия. Традиции и новаторство.* Под редакцией П.С. Выходцева и А.А. Смородина. Ленинград: Наука, 1978: 3 – 21.
2. Слепцов П.А. *Якутский литературный язык. Формирование и развитие общенациональных норм.* Новосибирск: Наука, 1990.
3. Бурцев А.А. Слово и дело поэта. *Якутия.* 2002; 4 октября.
4. Максимова П.В. *Жанровая типология якутской поэзии: Вопросы эволюции и классификации форм.* Новосибирск: Наука, 2002.
5. Копырин Н.З. *Өлбөт өрөгөй: Поэт Сергей Васильев олоҕо, үлэтэ, айымньыта (О жизни и творчестве поэта Сергея Васильева).* Якутск, 2007.
6. Васильев С.С. *Талыллыбыт айымньылар (Избранные произведения).* Якутск: Якуткнигоиздат, 1966; Т. I.
7. Васильев С.С. Северные поэмы. Якутск: Якутское книжное издательство, 1953.
8. Борисов Ю.П. О некоторых художественно-изобразительных средствах языка якутского олонхо. *Гуманитарные научные исследования.* 2015; № 12 (52): 27 – 33.
9. Васильев С.С. Когда наступит осень...: Стихи. Якутск: «Бичик», 2007.
10. Дьячковская М.Н. Проблема ритмического статуса якутского эпического стиха в системе якутского стихосложения. *Избранные работы: вопросы якутского стихосложения.* 2015: 185 – 193.
11. Романова Л.Н. Фольклорные истоки якутской поэзии. *Проблемы востоковедения.* 2009; № 1 (43): 119 – 123.

References

1. Vyhodcev P.S. Problema tradicij i novatorstva na sovremennom `etape *Russkaya sovetskaya po`eziya. Tradicii i novatorstvo.* Pod redakciej P.S. Vyhodceva i A.A. Smorodina. Leningrad: Nauka, 1978: 3 – 21.
2. Slepcov P.A. *Yakutskij literaturnyj yazyk. Formirovanie i razvitie obschenacional'nyh norm.* Novosibirsk: Nauka, 1990.
3. Burcev A.A. Slovo i delo po`eta. *Yakutiya.* 2002; 4 oktyabrya.
4. Maksimova P.V. *Zhanrovaya tipologiya yakutskoj po`ezii: Voprosy `evolyucii i klassifikacii form.* Novosibirsk: Nauka, 2002.
5. Kopyrin N.Z. *Өlbөt өrөgөj: Po`et Sergej Vasil'ev oloҕo, yl`et`e, ajymn'yta (O zhizni i tvorchestve po`eta Sergeya Vasil'eva).* Yakutsk, 2007.
6. Vasil'ev S.S. *Talyllybyt ajymn'ylar (Izbrannye proizvedeniya).* Yakutsk: Yakutknigoizdat, 1966; T. I.
7. Vasil'ev S.C. Severnye po`emy. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.
8. Borisov Yu.P. O nekotoryh hudozhestvenno-izobrazitel'nyh sredstvah yazyka yakutskogo olonho. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2015; № 12 (52): 27 – 33.
9. Vasil'ev S.S. Kogda nastupit osen'...: Stihi. Yakutsk: «Bichik», 2007.
10. D'yachkovskaya M.N. Problema ritmicheskogo statusa yakutskogo `epicheskogo stiha v sisteme yakutskogo stihoslozheniya. *Izbrannye raboty: voprosy yakutskogo stihoslozheniya*. 2015: 185 – 193.
11. Romanova L.N. Fol'klornye istoki yakutskoj po`ezii. *Problemy vostokovedeniya*. 2009; № 1 (43): 119 – 123.

Статья поступила в редакции 17.12.20

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-326-328

Kharlamova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: gorkovskaya@mail.ru*
Tyumentseva E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: ltiumentzeva@yandex.ru*
Ionkina E.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: helenion@yandex.ru*
Kharlamov O.S., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lezhik157@mail.ru*

FUNCTIONING OF TERMS IN VARIOUS COMMUNICATIVE-STYLE TYPES OF SCIENTIFIC TEXTS. The article examines the problem of the functioning of terms in various communicative-style types of scientific texts. The task of the article is to determine the functioning of terms in academic, educational and scientific, scientific and journalistic texts, as well as to substantiate the assumption that understanding a scientific text is possible through terminology. The research material includes 24 scientific articles and 1 dissertation research on engineering specialties. The authors pay attention to the semantic analysis of scientific terminology. The article analyzes the features of the perception of engineering terminology by foreign students enrolled in the magistracy. The authors come to the conclusion that the formal, semantic criteria and understanding of the scope of the term in the aggregate allow a foreign master student to produce his own scientific knowledge in a foreign language.

Key words: **scientific text, communicative and stylistic types of scientific text, sublanguages, terminology, term.**

Н.В. Харламова, *канд. филол. наук, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: gorkovskaya@mail.ru*
Е.В. Тюменцева, *канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: ltiumentzeva@yandex.ru*
Е.С. Ионкина, *канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: helenion@yandex.ru*
О.С. Харламов, *канд. физ.-мат. наук, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lezhik157@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНОВ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-СТИЛЕВЫХ ТИПАХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения коммуникации в образовательной деятельности вуза. С проблемой понимания научных текстов по инженерным направлениям сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в магистратуре. Статья посвящена изучению особенностей научного текста инженерных специальностей технического вуза. Морфологические и синтаксические особенности коммуникативно-стилевых типов научного текста определяют их характерные черты. Особое внимание уделено научным текстам инженерных специальностей. На материале научных статей и диссертационного исследования авторами были выделены термины, необходимые для изучения преподаваемых инженерных дисциплин. Обосновывается идея возможности понимания научного текста через терминологию, что позволяет иностранным магистрантам воспринимать содержание научного текста, а также точно выражать собственное научное знание.

Ключевые слова: **научный текст, коммуникативно-стилевые типы научного текста, подъязыки, терминология, термин.**

В настоящее время вопросы научного знания приобретают особое значение. С целью создания единого образовательного пространства в условиях глобализации современные исследователи делают попытки повысить эффективность коммуникативных методов в процессе образовательной и научной деятельности в высших учебных заведениях [1, с. 39].

Язык науки сочетает в себе признаки искусственных и естественных языков. При этом искусственный язык применяется при обозначении терминов и формулировки узких понятий. Естественный язык является оператором и диспетчером искусственного языка. Это находит отражение в использовании предикатов, связок, морфологических и синтаксических моделей. Именно так чаще всего описывают язык науки и техники.

Как отмечают в своих трудах ученые Буре Н.А., Вишнякова С.А., Быстрых М.В. [там же, с. 10 – 11], научный текст является логичным, информативным и отличается строгим стилем описания. В нем могут употребляться специальные лексико-грамматические средства, структурные схемы, определенная терминология, особым образом построенная логика организации научной работы. По мнению Ю.В. Рождественского, научный текст представляет собой определенным образом построенную совокупность терминов, слов, лексем литературного языка, а также общенаучной лексики [2, с. 35]. Современные лингвисты делают попытку объяснения научного текста с помощью употребления в нем терминов.

Наше исследование посвящено описанию терминологии следующих научных языков: физика, механика, математика, теория механизмов и машин, а также предметы инженерных специальностей.

В качестве основных источников фактического материала исследованы материалы диссертационных исследований, статьи, а также тексты российских учебников по инженерным дисциплинам. Данный выбор основан на практическом интересе к материалам, формирующим научное знание у иностранных магистрантов, обучающихся в техническом вузе.

Иностранные магистранты приобретают научное знание на неродном языке. Мы предполагаем, что именно терминология научного текста является важным проводником научного знания для иностранца в условиях неродной языковой среды.

Исследователями выделяются следующие коммуникативно-стилевые типы научного текста**:** собственно научные, или академические, учебно-научные, научно-информационные и научно-публицистические [3, с. 23].

С помощью *академических текстов* могут быть построены доклады для представления на научно-исследовательских конференциях, научные статьи, индивидуальные и коллективные монографии, научно-исследовательские работы и диссертации. Каждый из этих текстов представляет собой логически построенные и научно обоснованные теоретические и практические сведения, отличающиеся строгой научностью, краткостью изложения и использованием терминов.

Учебно-научные тексты отличаются функционированием в процессе обучения. К таким текстам можно отнести материалы учебников, учебных пособий, методических указаний, конспекты. Они содержат сложившуюся систему знаний, что обеспечивает большую ясность, четкость и прозрачность изложения научного знания. Данный текст имеет обучающий характер.

Научно-публицистический (научно-популярный) *текст* (очерки, статьи, лекции) в отличие от учебно-научного текста имеет более широкий круг читателей, поэтому его лексика богата общенаучной природой, в которой употребляется меньше терминов. Яркими синтаксическими особенностями является использование упрощенных конструкций. Тексты научно-публицистического стиля рассчитаны на читателя, который недостаточно владеет умениями научного общения в конкретной области знания.

Научно-популярные тексты используются для передачи научных фактов неспециалистам с целью популяризации и распространения информации.

К научно-информационным текстам относятся статьи энциклопедических словарей, сборников, научная документация. Ярким отличием этих текстов от других является наличие жесткой модели с определенным объемом и порядком следования информации. Отметим, что данный тип текста сближается с академическим стилем в особенностях синтаксиса и употребления терминов, а кроме этого – близок с учебным стилем благодаря всестороннему изучению предмета или явления.

Безусловно, являются основой учебного материала, составленного для иностранных магистрантов, поскольку представляют собой основу учебного материала. Однако в процессе написания научного исследования иностранный магистрант расширяет свой терминологический запас в той области научного знания, которую изучает. При этом он использует информацию научно-информативных текстов, знакомится с научно-популярными текстами [4, с. 348].

Целью данного исследования является определение функционирования терминов в *академическом, учебно-научном, научно-публицистическом* текстах, а также обоснование предположения, что понимание научного текста возможно через терминологию. Что касается научно-информационного текста, то по информативности, синтаксической компрессированности и терминологичности данный текст сближается с академическим текстом, а по всестороннему рассмотрению предмета – с учебным, поэтому повторяет их характеристики по многим критериям. Также мы предполагаем, что понимание значения научного термина позволяет иностранным магистрантам не только правильно воспринимать содержание научного текста, но точно выражать собственное научное знание. Основными методами, применяемыми в рамках нашего исследования являются описательный и сравнительно-сопоставительный.

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться определения, которое предложил российский лингвист, терминовед, лексиколог, лексикограф В.М. Лейчик. Исследователь понимает под термином «*лексическую единицу определенного языка для специальных целей, которая обозначает общее – конкретное или частное – абстрактное понятие для характеристики специального вида деятельности или определенной области знаний*» [5, с. 25].

Каждый термин должен быть однозначным, стилистически нейтральным, простым, без использования экспрессии. Ученые наделяют формальный, семантический и этимологический критерий определенными значимыми функциями, добавляя в число основных особенностей сферу употребления, нормативность и хронометраж [6, с. 65].

С этой целью мы определили, что сначала нужно отметить те критерии, которые наиболее ярко демонстрируют функционирование терминов в контексте системного изучения лексики научных текстов. Отобранные терминологические сочетания были проанализированы с помощью формальных и семантических признаков.

Выбранные термины были исследованы с точки зрения следующих параметров: 1) формального критерия, 2) семантического критерия, 3) сферы термина. Лингвистический анализ осуществлялся нами на материале терминологии, используемой в научных текстах в области математики, физики и электротехники.

В нашем исследовании рассматриваются следующие типы терминов по формальной структуре: *термины-слова, термины-словосочетания, термины-аббревиатуры, термины-символы.* Семантический критерий нас интересовал с точки зрения целостности лексического значения, лексической спаянности в многокомпонентных терминологических сочетаниях. Обращаясь к сфере употребления термина, мы придерживались классификации Л.Н. Граудиной и Е.Н. Ширяева, которые делят термины на *общеупотребительные* и *профессиональные* [7].

Рассмотрим *академические тексты* с точки зрения формального критерия. Проанализировав 24 научные статьи, опубликованные в 2016 – 2020 годах, и одно диссертационное исследование мы остановились на детальном лексико-семантическом анализе одной из них, наиболее ярко, на наш взгляд, демонстрирующей функционирование терминов в данных областях научного знания. Количество слов в анализируемых статьях варьировалось от 800 до 3 000.

Мы пришли к выводу, что лексический состав научных текстов поражает наличием узкой специализации. Каждый проанализированный текст рассчитан на определенную целевую аудиторию.

В текстах подъязыка физики постоянно встречаются термины, в которых преобладает специфическая формальная структура, и используются искусственные языки. Так, например, в статье ***«Генерация постоянного тока в двухслойном графене в условиях бихроматического электрического поля»*** (авторы Е.И. Кухарь, С.В. Крючков, Е.С. Ионкина) можно встретить символы слова, например, τ – *приближение* [8]. Здесь мы также видим несущественное количественное различие терминов-слов (38,46% от числа терминов) и терминов-словосочетаний (46,15% от числа терминов) (рис. 1). Среди последних достаточно часто встречаются словосочетания, состоящие из трех и более слов, например: *равновесная функция распределения, свободный носитель заряда, внешнее поперечное напряжение* и др.

Согласно семантическому критерию, среди анализируемых в настоящем исследовании терминов преобладают термины, имеющие одно значение (рис. 2). В статье наблюдается превалирование специальных и узкоспециальных терминов по отношению к общенаучным (рис. 3). Также можно отметить тот факт, что исследуемый текст содержит небольшое количество математических терминов, среди которых преобладают термины-символы, что говорит о насыщенности текстов узкоспециальными терминами (78 единиц), и лишь 13 единиц – общенаучные термины. Общенаучных терминов в анализируемых текстах немного.

Проанализируем функционирование терминов в *учебно-научных текстах***.** Рассмотрев тексты 4 учебников по физике и несколько методических указаний по физике и математике, мы проанализировали некоторые учебные тексты из учебника Епифанцева Г.И. «Физические основы микроэлектроники (Физика твердого тела)» [9] и Савельева И.В. «Общий курс физики. Том 1: Механика, колебания и волны, молекулярная физика» [10]. Количество слов в анализируемых учебно-научных текстах варьируется от 850 до 6 000 слов. В текстах подъязыка физики постоянно встречаются термины, в составе которых используются искусственные языки и специфическая формальная структура. Анализируемый учебно-научный текст не является исключением.

В качестве демонстрирующего примера мы взяли текст ***«Волновое уравнение Шредингера»*** [11, с. 14 – 17]. (824 сл.). В данном тексте содержатся термины-знаки преимущественно из подъязыка математики, например, ***ω*** (*омега),* $\int_V wdV$ интеграл (4%). Также в данном тексте встречаются термины-слова, например, *микрочастица, интеграл, ось, производная, энергия* (32% от числа терминов) и термины-словосочетания (64% от числа терминов) (рис. 1). Среди последних часто встречаются преимущественно двухкомпонентные термины-словосочетания, например: *силовое поле, потенциальная энергия, стационарное состояние, амплитудное уравнение, волновая функция* и др., и имеют место трехкомпонентные: *комплексные волновые функции, выделенные элементы объема* [12, с. 76].

По нашим наблюдениям, в тексте содержатся специализированные термины, например, *микрочастицы, энергия, волна де Бройля* (75%), и также достаточно много, по сравнению с академическим текстом, общенаучных терминов: *пространство, условие, величина, эволюция* (25%). Среди терминов, имеющих одно значение, – 70%, многозначных 30% (рис. 2).

В научно-популярном тексте термины вводятся с учетом знаний, которыми владеет адресат сообщения. Рассмотрим в качестве примера статью ***«Ионисторы – аккумуляторы будущего?»*** [13]. Исследование функционирования терминов в данном тексте дало следующие результаты: статья содержит меньшее число терминов-слов, таких как *ионистор*, *электрод, энергоноситель, ультраконденсатор* (34% от числа терминов) и большее количество терминов-словосочетаний, например, двухкомпонентные: *временной интервал, пористый металл, источник питания, элементы памяти* и трехкомпонентные: *кристаллический твердый электролит, гибридная силовая установка* (всего 61% от числа терминов). В данной статье мало терминов-аббревиатур *КПД* (1%) и терминов-символов (4%) (рис. 1). В статье практически одинаковое число общенаучных (42%) и специальных (58%) терминов (рис 3).

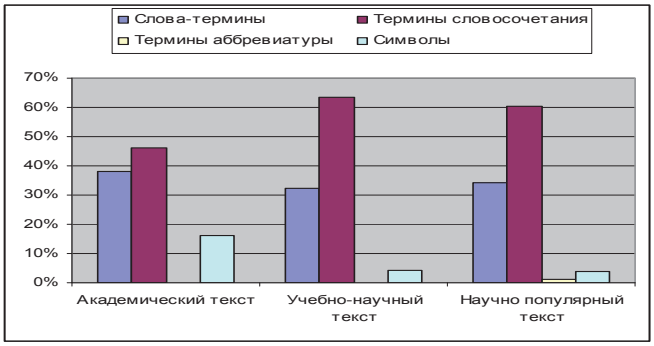


Рис. 1. Функционирование терминов по формальному признаку

Мы провели исследование, которое показало наиболее продуктивный путь образования терминов в научных текстах по физике, электротехнике и математике, которыми оказались многокомпонентные терминологические сочетания. Рис. 1 показывает, что в учебно-научных и научно-популярных текстах многокомпонентные терминологические сочетания встречаются чаще, чем в академических.

Термины, состоящие из множества компонентов, считаются самым употребляемым языковым средством в сфере современного терминообразования [14, с. 23].

Самым продуктивным способом образования терминологической лексики естественнонаучных и технических дисциплин являются двух- и трёхкомпонентные терминологические сочетания. Отметим, что чаще всего встречаются имена существительные и прилагательные, которые позволяют доказать степень востребованности краткости термина с его многокомпонентной структурой и высокую информативность, необходимую для изложения текста научного стиля.

Сравнительный анализ, представленный на рис. 2, показывает, что в научных текстах всех типов преобладают термины, имеющие одно значение.

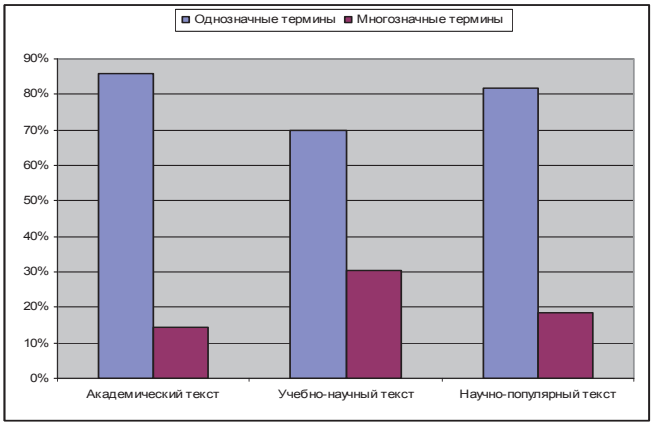


Рис. 2. Функционирование терминов по семантическому критерию

Структура научного текста и выбор терминов в нем в первую очередь ориентированы на понимание излагаемого содержания. Поэтому количество специальных и узкоспециальных терминов уменьшается от академического текста к научно-популярному [15, с. 2381]. А число общенаучных терминов растет, что показано на рис. 3. Учебно-научный текст служит цели обучения. Он содержит достаточное количество специальной лексики и общенаучные термины. Лексико-семантические свойства терминов, функционирующих в учебно-научных текстах, часто заимствованы из латинского, греческого, французского, немецкого и английского языков, что позволяет иностранным магистрантам определить их лексическое значение. В учебно-научном и научно-популярном текстах среди общенаучных терминов мы наблюдаем термины, обозначающие физические процессы (*трансляция, модулирование, реакция*). Также среди слов-терминов много таких, которые называют приборы или устройств (*кабель, индуктор, лазер*). Кроме этого, к заимствованным лексемам относятся единицы измерения (*вольт, ампер, градус,* др.), элементарные частицы в физике (*молекула, нуклон, нуклид,* др.). В структуру термина могут входить заимствованные элементы: *авто-*, *альфа-*, *ампер-*, *анти-* и др. Даже названия наук являются заимствованиями из других языков: *физика*, *техника*, *механика*, *радиофизика* и т.д.

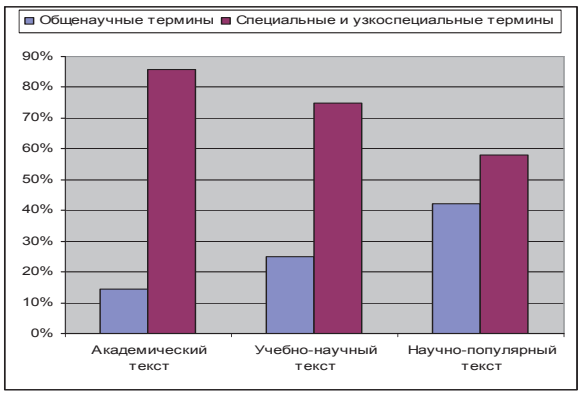


Рис. 3. Функционирование терминов по сфере употребления

Таким образом, нам удалось достичь цели проведенного исследования и доказать значимость терминологии в академическом, учебно-научном, научно-публицистическом текстах. Используя описательный метод, мы раскрыли особенности каждого коммуникативно-стилевого типа научного текста и обосновали различия понимания данных текстов иностранными студентами, обучающимися в магистратуре. Сравнительно-сопоставительный метод позволил прийти к выводу, что главным способом образования терминов в научных текстах по физике, электротехнике и математике оказались многокомпонентные терминологические сочетания.

Таким образом, исследование функционирования терминов в различных видах научных текстах позволяет сделать следующий вывод: специальные словари и справочники помогают иностранному магистранту определять лексическое значение слов и понятий в учебном тексте.

Мы отметили, что в сознании иностранца есть многочисленные знания из других областей и наук, которые способствуют глубокой проработке материала, пониманию звучащей речи и соответствующих терминов, необходимых для изучения физики и инженерных специальностей. Формальный, семантический критерии, а также понимание сферы употребления термина в совокупности позволяют иностранному магистранту разбираться в целом в содержании научного текста и продуцировать собственное научное знание на неродном языке.

Библиографический список

1. Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. и др. *Основы научной речи*: учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений. Санкт-Петербург: филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета; Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. Москва: Добросвет, 1997.
3. Шагдарова Н.К. *Лингводидактическая типология учебных текстов при обучении языку профессионального общения*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
4. Ярцева В.Н. Лингвистика. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1998: 348 – 349.
5. Лейчик В. М. *Терминологические исследования: предмет, методы, структура*. Москва: Дом Книги «ЛИБРОКОМ», 2009.
6. Реформатский А.А. *Термин как член лексической системы. Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука,1967.
7. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. *Культура русского языка*. Москва: Просвещение, 1998.
8. Кухарь Е.И., Крючков С.В., Ионкина Е.С. Высокочастотная проводимость графеновой сверхрешетки в условиях постоянного электрического поля. *Волновые явления в гетерогенных средах. (Волны – 2016):* сборник трудов XV Всероссийской школы-семинара имени А.П. Сухорукова. Московский государственный университет. М.В. Ломоносова, 2016.
9. Епифанцев Г.И. *Физические основы микроэлектроники* (Физика твердого тела). Москва: Наука, 1971.
10. Савельев И.В. Общий курс физики. *Механика, колебания и волны, молекулярная физика*. Москва: Наука, 1970; Т. 1.
11. Даниленко В.П. *Русская терминология: опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
12. Ковалева Т.А., Серова Т.С. *Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения*: монография. Пермь, 2006.
13. «Ионисторы – аккумуляторы будущего». Available at: https://educon.by/index.php/pozn/tekhnika/119-ionistory-akkumulyatory-budushchego
14. Лотте Д.С. *Вопросы теории и методологии. Основы построения научно-технической терминологии*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1961.
15. Tyumentseva E.V., Kharlamova N.V., Ionkina E.S., Kryuchkova K.S., Kharlamov O.S. Functioning of terms on material of specialized scientific texts. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. Conference: SCTCGM 2018. Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Russian Academy of Sciences, 2019: 2381 – 2391.

References

1. Bure N.A., Bystryh M.V., Vishnyakova S.A. i dr. *Osnovy nauchnoj rechi*: uchebnoe posobie dlya studentov nefilologicheskih vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: filologicheskij fakul'tet Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
2. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Dobrosvet, 1997.
3. Shagdarova N.K. *Lingvodidakticheskaya tipologiya uchebnyh tekstov pri obuchenii yazyku professional'nogo obscheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Yarceva V.N. Lingvistika. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `Enciklopediya, 1998: 348 – 349.
5. Lejchik V. M. *Terminologicheskie issledovaniya: predmet, metody, struktura*. Moskva: Dom Knigi «LIBROKOM», 2009.
6. Reformatskij A.A. *Termin kak chlen leksicheskoj sistemy. Problemy strukturnoj lingvistiki*. Moskva: Nauka,1967.
7. Graudina L.K., Shiryaev E.N. *Kul'tura russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1998.
8. Kuhar' E.I., Kryuchkov S.V., Ionkina E.S. Vysokochastotnaya provodimost' grafenovoj sverhreshetki v usloviyah postoyannogo `elektricheskogo polya. *Volnovye yavleniya v geterogennyh sredah. (Volny – 2016):* sbornik trudov XV Vserossijskoj shkoly-seminara imeni A.P. Suhorukova. Moskovskij gosudarstvennyj universitet. M.V. Lomonosova, 2016.
9. Epifancev G.I. *Fizicheskie osnovy mikro`elektroniki* (Fizika tverdogo tela). Moskva: Nauka, 1971.
10. Savel'ev I.V. Obschij kurs fiziki. *Mehanika, kolebaniya i volny, molekulyarnaya fizika*. Moskva: Nauka, 1970; T. 1.
11. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
12. Kovaleva T.A., Serova T.S. *Obuchenie resheniyu kommunikativno-poznavatel'nyh zadach v processe inoyazychnogo informativnogo chteniya*: monografiya. Perm', 2006.
13. «Ionistory – akkumulyatory buduschego». Available at: https://educon.by/index.php/pozn/tekhnika/119-ionistory-akkumulyatory-budushchego
14. Lotte D.S. *Voprosy teorii i metodologii. Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoj terminologii*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1961.
15. Tyumentseva E.V., Kharlamova N.V., Ionkina E.S., Kryuchkova K.S., Kharlamov O.S. Functioning of terms on material of specialized scientific texts. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. Conference: SCTCGM 2018. Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Russian Academy of Sciences, 2019: 2381 – 2391.

Статья поступила в редакцию 12.12.20

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-329-330

Rabadanova M.A., *teacher, Department of Arabic Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mui.rabadanova@mail.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC FIELD OF THE SYNONYMOUS PAIR شامخ AND شاهق / "HIGH, SUBLIME, HUGE" IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN LANGUAGE. This article describes the lexical and semantic field of verbal units in the Arabic language. This description is based on a component analysis of lexemes and an entire synonym pair. The complexity of the study of the lexical composition of the language is caused by the multiplicity, variety of words, constant variability of vocabulary, as a result of which the vocabulary is not sufficiently subject to systematic study. The article presents the moral and ethnic relations of lexical units with the meaning "high, siblime, huge" in Arabic in comparison with Russian. The author concludes that the lexical unit شمخ "to be tall, tall," "being arrogant", and the adjective شامخ "high, towering, rising", "arrogant, proud" show that the primary meaning of height is perceived as a natural being: شمخ "to be high", the derivative value of شام "proud, arrogant", indicates a naturally inherent by nature, the nature of moral – ethnic height (arrogance).

Key words: **lexical-semantic field, semantics, paremia, derivative, seme, root.**

М.А. Рабаданова*, преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» г. Махачкала,*
E-mail: mui.rabadanova@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СИНОНИМИЧЕСКОЙ ПАРЫ شامخ И شاهق "ВЫСОКИЙ, ВОЗВЫШЕННЫЙ, ГРОМАДНЫЙ» В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Данная статья посвящена описанию лексико-семантического поля глагольных единиц арабского языка. Основу подобного описания составляет компонентный анализ лексем и целой синонимической пары. Сложность исследования лексического состава языка вызвана многочисленностью, многообразием слов, постоянной изменчивостью лексики, вследствие чего она недостаточно подчиняется системному изучению. В статье представлены морально-этнические отношения лексических единиц со значением «высокий, возвышенный, громадный» в арабском языке в сравнении с русским. Автор делает вывод о том, что лексическая единица شمخ – «быть высоким, выситься», «быть высокомерным» и прилагательное شامخ – «высокий, возвышающейся, поднимающиеся», «высокомерный, горделивый» свидетельствуют о том, что первичное значение высоты воспринимается как естественное бытие: شمخ – «быть высоким», производное значение شام «горделивый, высокомерный», указывает на естественно присущий от природы характер морально-этнической высоты (высокомерия).

Ключевые слова: **лексико-семантическое поле, семантика, паремия, дериват, сема, корень.**

Как известно, глагольное значение является ключевым для языковой системы, ибо глагол выступает конструктивным центром предложения. Исходя из этого, появляется возможность выявить изоморфизм семантики и грамматической системы, а данное выявление будет способствовать расширению границ лексико-семантического описания единиц в сопоставительном аспекте. Лексическая единица شمخ – «быть высоким, выситься», «быть высокомерным» и прилагательное شامخ – «высокий, возвышающийся, поднимающийся», «высокомерный, горделивый» свидетельствуют о том, что первичное значение высоты воспринимается как естественное бытие: شمخ – «быть высоким» и носит отрицательную коннотацию с транспозицией в высокомерие [1 – 13].

Актуальность подобного рода исследований обусловлена тем, что «в условиях выявления синтаксических исследований возникла необходимость в комплексном, многоаспектном описании единиц естественного языка с учетом их парадигматических и функционально-синтагматических системных связей» [1, с. 8].

Целью данной статьи является описание лексико-семантического поля синонимической пары شامخ и شاهق «высокий, возвышенный, громадный» и отражение этой семемы в культурном дискурсе арабского и русского этносов.

Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

– анализ семасиологии корневой семантики на уровне глагольных, именных дериватов;

– определение архисемы в семантической структуре каждого прилагательного, соотнесение с пространственной локализацией по вертикали;

– изучение транспозиции семемы «высокий» из пространственной локализации в область морально-этического дискурса арабского этноса;

– синтез и описание полученных результатов.

Материалом для проведения исследования послужили данные словарных статей, переводных словарей арабского и русского языков, равно как и Лисан аль араб; а также лексикографическая литература языков исследования.

Семантическая классификация лексического фонда и изучение отдельных тематических групп дает возможность осуществить системный подход к изучению лексики [2, с. 145]. Лексико-семантическая группа выделяется на основе «семантического поля».

Лексико-семантическое поле – это группа парадигматически связанных слов, объединенных одним общим семантическим знаком, сопровождающим значение всех этих слов. Основой для выделения определенной группы слов из остальной лексической системы является определенный интегральный признак (в данном случае «высокий, возвышенный, громадный»), а в основе разделения данного множества лежат дифференциальные семантические признаки [3, с. 208].

Прилагательное شاهق – «высокий, возвышенный, громадный» является компонентом словарной статьи شهق

1) всхлипывать, рыдать;

2) (глубоко) вздыхать;

3) стонать, хрипеть (об умирающем);

4) искать;

5) кричать, реветь (об осле); أشهقрыдать.

Как следует из приведенных выше единиц, составляющих лексическое значение корня شهق, в их составе отсутствуют компоненты, которые имели бы ассоциативную связь с прилагательным شاهق – «высокий, возвышенный, громадный». Это свидетельствует о том, что именные дериваты корня شهق не располагают семантическими компонентами, которые могли бы быть производящей основой для образования прилагательного شاهقة, ср.:

1) شهقة – «стон, вопли, крик»,

2) «икота», شهيق – «всхлипывание, рыдания», «хрип», «крик осла».

Это дает основание предположить, что прилагательное «высокий, возвышенный» может быть заимствованием, находится на периферии языка или является малоупотребительным. Дериват этого слова имеет то же значение شاهقة – «высокий, возвышенный, громадный».

Анализируемые единицы выступают одновременно в функции прилагательного и субстантива جبال شواهق – «высокие горы, небоскрёбы», علوّ شاهق – «головокружительная высота»; شامخ – «высокий, возвышающийся, поднимающийся» – дериват глагола «быть высоким, подниматься, высится» в арабском языке.

Прилагательное «высокий» в русском языке произошло от праслав. **ipso-*, от которого в том числе произошли и другие русские старославянские прилагательные: ****высокъ*** русск. высь, высокий. Корень: *-высок-*; окончание: *-ий-* [4, с. 122]. Семантика данного прилагательного включает в себя следующие значения: имеющий большую протяжённость от верхней точки до нижней: *Высокий человек. Высокое дерево. Высокие дома*; находящийся на большой высоте: *Очень высокие облака. Высокий полёт.* Например: *Позвольте вас спросить, гражданин, — с грустью осведомился человечек в чесуче, — где квартира номер пятьдесят? — Выше! — отрывисто ответил Поплавский. — Покорнейше вас благодарю, гражданин, — так же грустно сказал человечек и пошёл вверх, а Поплавский поднялся и побежал вниз.* [5, с. 288]; избыточно протяжённый в вертикальном направлении, например: *Эти сапоги ему высокй*.

Также используется и несколько переносных значений прилагательного «высокий»: Значение «имеющий величину больше нормальной или средней»: *Высокое давление. Высокая температура. Высокие цены. Высокая частота.* Значение наделённости большой властью или имеющий важный статус: *Высокие гости. Высокое начальство*. Значение «возвышенный, необычный, торжественный»: *Высокий стиль*, например: *Четыре года назад, на первой Неделе высокой моды, столичная публика с удивлением обнаружила, что высокой моды для мужчин не бывает (мужской удел — унылое прет-а-порте, готовая к носке одежда*) [7, с. 301]; о звуке: «тонкий, высокочастотный», например: *Высокий голос. Высокая нота.*

Прилагательное арабского языка شامخ – «высокий, возвышающийся, поднимающийся» включает всего два глагольных производных: شمّخ – «возвышать», تشمّخ – «быть высоким, превосходить кого-либо, возвышаться над кем-либо», «гордиться, проявлять высокомерие». Производные данного прилагательного состоят из следующих семантических аспектов: «возвышаться над кем-либо», а по ассоциативным связям «гордиться, проявлять высокомерие». Эта дихотомия (ветвление) проявляется на уровне «быть высоким, гордым, пренебрежительным» на фоне именных производных от корня شمخ ср. شامخ – «высокий, возвышенный, высокомерный, гордый»; شموخ – «высота, высокомерие»; اشمخر – «быть высоким, большим, высится, быть гордым, высокомерным», مشمخر – «возвышенный, высокий, большой, огромный», مشمخر الأنف – «гордый, задирающий нос».

В некоторых случаях смысловая структура производных от شمخ включает только морально-этические представления شَمَخة – «гордость, заносчивость, самолюбие», متشامخ – «высокомерный, гордый»; شُمْخرة – «горделивость, высокомерие, заносчивость».

Паремии и фразеологизмы встречаются редко *شمخة و نفخة و بصلة في الجيب* – «заносчивость и надутость, а в кармане луковица». Сравнивая прилагательные شاهق – «высокий, возвышенный, громадный» и شامخ – «высокий, возвышенный» заметно, что они образованны от глаголов شهق и شمخ – «быть высоким, подниматься, высится», что свидетельствует о том, что значение высоты заключается в семантике первого слога *شَ,* которое позволяет определить оба прилагательные شاهق и شامخ как производные от первого корня. Поэтому будет справедливо связать شاهق и شامخ как производные от корня شَ, а его словарную статью представить от этого же корня, что и на следующей схеме:

Лексико-семантическая структура дериватов первичного корня ش – «высота» включает две семантические составляющие: *شامخ أشمَ* – *شاهق شم* – «высокий» – «быть высокомерным, гордым». Как следует, из приведённой схемы прилагательные شاهق и شامخ «высокий» производные от корня شَ – «высота», глагол شام является отыменным, прилагательное أشمُّ – «гордый» вторично от глагола شَمُّ – «быть высокомерным».

Рассмотрим русское прилагательное *громадный*, -ая, -ое; -ден, -дна, -дно. Как мы видим, корнем данной лексемы является -громад-; суффиксом -н; окончанием -ый. Сравнительная степень – *грома́днее, грома́дней*. Данная лексическая единица имеет ряд синонимов: *гигантский, колоссальный, огромный, необъятный; огромадный*, а также его гиперонимом является прилагательное *большой*. *Громадный* имеет следующие значения: чрезвычайно большой по своим размерам, массе или объему; огромный. *Громадная скала. Громадное здание*. Например: *Громадная печь занимала почти треть пекарни* [8, с. 173]. Чрезвычайно большой по количеству, численности и т.п. *Громадная толпа. Громадные убытки*. Чрезвычайный по силе, степени проявления. *Громадный успех. Громадное значение.* Например: *Многие признаки указывали приближение громадного бедствия [неурожая]* [9, с. 361]. *Чехов был не просто большим художником. Он был художником громадным* [10, с. 211].

Корень ش – «высота» концептуализирует вертикальную локализацию на уровне первичного слога ش. Высота по метафоре номинирует и морально-этические категории شَمُّ–«быть гордым»; «высокомерным», أشم – «гордый, высокомерный». Словарные дефиниции прилагательных شاهق – «высокий, возвышенные, громадный» и شامخ – «высокий, возвышенный» свидетельствуют о том, что сема شاهق кроме значения «высота, возвышенность» содержат и сему «громадный», эта особенность отличает прилагательное شاهق от شامخ.

Сема *громадность* имеет признаки прилагательного «высокий, громадный» отличающий شامخ от شاهق.

В морально-этическом дискурсе преимущественно употреблено прилагательное شامخ. В словаре арабского языка لسان العرب приводится следующий комментарий:

Высокая гора (сема – высота, высокомерие), добавление высоты (сема – возвышение). *Гора возвышается и гордится своей высотой*. *Высочайшая гора*: высокая, возвышенная гора в значении «длинная в высоту»; из этих сем важнее «высокий». Быть высоким, подниматься (о самолюбии, чести гордости), происходит объединение понятия высоты: гордости и высокомерия, гордости или высокомерия: гордиться, почитаться (восхваляться). В беседе разграничивается возвышение знатности, касающееся возвышения самооценки (сознание собственного достоинства).

Повышение какого-то высокомерия (гордости), самооценки и поднятие носа, поднимая голову высокомерия, как стрела. Высокомерный человек тот, в ком много гордости. Абу Тураб (араб. ابوتراب) писал о том, что Арам сказал: высокомерие и стрела – они оба в одном направлении, что дальше. И исходя из этого в арабском языке высокомерному человеку говорят متكبّ (в основном используется) شامخ.

شامخ – «тот кто поднимает свой нос сильно и горделиво» (شموخ мн. ч.).

شمخ انفه يانفه = يشمخ شموخا, т.е. «его нос возвысился его носом, он высокомерный высокомерием» [12, с. 2021].

В русском языке значение гордости и высокомерия передает прилагательное «гордый» образованное от глагола гордиться кем-чем. Например: *Он гордится своим сыном. Но ещё больше он гордится своими спортивными достижениями* [11, с. 405].

Таким образом, исходя из проведенного выше анализа, прилагательные арабского языка *شاهق* и *شامخ* в значении «высокий, возвышенный, громадный» применимы к параметрам роста и являются ситуативной семемой в структуре лексико-семантической группы «высокий». Транспозиции в дискурсе морально-этических представлений в арабском и русском языках не отмечены, но единично присутствуют в ооласти социальной иерархии и религии в арабской коннотации.

Также данные прилагательные объединены семантикой первых корневых морфем глаголов شمخ и شهق. Причём в случае شاهق–«высокий» имеют место коннотации интерференции семантики первого склонения ش, ибо глагол شهق – «вспыхивать, рыдать» не связан со значением «высота» в арабском языке.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что лексическая единица شمخ – «быть высоким, высится», «быть высокомерным» и прилагательное شامخ – «высокий, возвышающейся, поднимающиеся», «высокомерный, горделивый» свидетельствуют о том, что первичное значение высоты воспринимается как естественное бытие: شمخ – «быть высоким», производное значение شام – «горделивый, высокомерный», указывает на естественно присущий от природы характер морально-этической высоты (высокомерие). Последняя всегда носит отрицательную коннотацию ср.شَمْخة – «гордость, надменность», شموخ – «высота, высокомерие, гордость». Таким образом, «высокий, гордый» акцентирует внимание на естественность «высоты» с транспозицией в высокомерие.

Проведённое исследование вносит свой вклад в процесс сопоставительного анализа русского и арабского языков и, конкретно, в изучение лексико-семантического поля лексической единицы شمخ – «быть высоким, выситься», «быть высокомерным» и прилагательного شامخ – «высокий, возвышающийся, поднимающийся», «высокомерный, горделивый».

Библиографический список

1. Васильев Л.М. *Теория семантических полей*. Москва, 1996.
2. Терия В.Н. *Коннотативный аспект семантико-номинативных единиц*. Москва, 1986.
3. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва, 2001.
4. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1989.
5. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1960.
6. Магомедова П.А., Будаева А.А. К вопросу о репрезентации понятия гунагь/грех в лезгинском и русском языковом сознании. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 551 – 552.
7. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1987.
8. Березин Ф.М., Головин Б.Н. *Общее языкознание*. Москва, 1974.
9. Богачев Ю.П. *Русский язык с основами языкознания*. Москва, 2006.
10. Бондарко А.В. *Грамматическое языкознание*. Москва, 1984.
11. Бородина М.А., Гаг В.Г. *К типологии и методике историко-семантических исследований*. Москва, 1979.
12. Булыгина Т.В. *Грамматические и семантические категории и их связи. Аспекты семантических связей*. Москва, 1980.
13. Магомедова П.А., Рабаданова М.А. Лексико-семантический портрет глаголов выситься и подниматься в арабском языке (в зеркале русского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76).

References

1. Vasil'ev L.M. *Teoriya semanticheskih polej*. Moskva, 1996.
2. Teriya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiko-nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
3. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva, 2001.
4. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1989.
5. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1960.
6. Magomedova P.A., Budaeva A.A. K voprosu o reprezentacii ponyatiya gunag'/greh v lezginskom i russkom yazykovom soznanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 551 – 552.
7. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1987.
8. Berezin F.M., Golovin B.N. *Obschee yazykoznanie*. Moskva, 1974.
9. Bogachev Yu.P. *Russkij yazyk s osnovami yazykoznaniya*. Moskva, 2006.
10. Bondarko A.V. *Grammaticheskoe yazykoznanie*. Moskva, 1984.
11. Borodina M.A., Gag V.G. *K tipologii i metodike istoriko-semanticheskih issledovanij*. Moskva, 1979.
12. Bulygina T.V. *Grammaticheskie i semanticheskie kategorii i ih svyazi. Aspekty semanticheskih svyazej*. Moskva, 1980.
13. Magomedova P.A., Rabadanova M.A. Leksiko-semanticheskij portret glagolov vysit'sya i podnimat'sya v arabskom yazyke (v zerkale russkogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76).

Статья поступила в редакцию 21.12.20

УДК 894.612.8-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-331-332

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art, G. Tsadasi of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

THE GENRE OF THE BALLAD IN THE WORKS OF AZIZ ALEM. The article deals with the problems of genre and strophic organization of Aziz Alem's works. It is noted that his creative phenomenon was a reflection of a number of innovative trends that determined the foundations of the development of the national poetic culture of the second half of the twentieth century. The poet significantly enriched the Lezgian literature with new themes, genres and forms of strophic composition. Aziz Alem created many poetic works in various genres of both eastern and Western versification. Among them, a special place is occupied by the ballad, the compositional characteristics of which in the poet's poems undergo a number of changes. These changes are associated not only with the mental features of the poet's creative consciousness, but also with the general trends in the development of literary processes in the 1960s and 1980s. Based on this, the purpose of the article is to analyze the ballads of A. Alem in the context of their genre transformations.

Key words: **genre, ballad, creativity, genre transformations, poetic consciousness, Lezgin poet, Aziz Alem, 1960-1980s.**

С.А. Бедирханов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ЖАНР БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА

В статье рассматриваются проблемы жанровой и строфической организации произведений Азиза Алема. Отмечается, что его творческое явление стало отражением ряда новаторских тенденций, определивших основы развития национальной поэтической культуры второй половины XX века. Поэт значительно обогатил лезгинскую литературу новыми темами, жанрами и формами строфической композиции. Азиз Алем создал множество поэтических произведений в различных жанрах как восточного, так и западного стихосложения. Среди них особое место занимает баллада, композиционные характеристики которой в стихотворениях поэта претерпевают ряд изменений. Эти изменения связываются не только с ментальными особенностями творческого сознания поэта, но и с общими тенденциями развития литературных процессов 1960 – 1980-х годов. Исходя из этого, целью статьи является анализ баллад А. Алема в контексте их жанровых трансформаций.

Ключевые слова: **жанр, баллада, творчество, жанровые трансформации, поэтическое сознание, лезгинский поэт, Азиз Алем, 1960 – 1980-е годы.**

Баллада – жанр лиро-эпической поэзии, получивший широкое развитие в поэтическом искусстве народов Дагестана. Особого расцвета баллада достигает в 1960 – 1980-е годы. Ее жанровые структуры открывают новые импульсы развития, мотивированные как внутри литературными процессами, так и социокультурными реалиями в обществе. Динамика литературного процесса народов Дагестана в период так называемого развитого социализма было обусловлено тем, что в литературу вливается «плеяда молодых поэтов, воспитанных на литературных традициях, широко осведомленных о современном литературном процессе и его новациях, многие из них пробовали и пробует себя, свои силы в разных родах, жанрах, видах, формах литературы, стремятся овладевать всем богатством литературного арсенала» [1, с. 137].

Стремительное развитие жанра в 1960 – 1980-х годах было определено и «с общей тенденцией возросшего интереса литературы к национальной истории, ее героическим и трагическим страницам, осмыслению жизни человека в пограничных ситуациях, трагических коллизиях, к острым проблемам добра и зла, верности и корыстолюбия, самоотверженности и вероломства, правды и лицемерия <…>» [2, с. 92].

Следует отметить, что жанр баллады в литературах народов Дагестана претерпевает ряд изменений. В результате баллада приобретает такие, несвойственные к классической поэтике жанра, характеристики: фрагментация сюжета, отсутствие остроты конфликта, драматизм повествования, активный процесс лиризации жанра. Как отмечает Хайбуллаев С. М., «среди баллад современных поэтов есть произведения, названные авторами балладами, но в них балладное начало выражено слабо, это лирические стихотворения балладного характера. При их эмоциональности, жалостности и живописности отсутствует драматизм действия и острота конфликта, поэтому эти произведения можно было бы назвать песнями балладного типа» [1, с. 137]. К такому типу произведений в основном относятся и баллады известного лезгинского поэта А. Алема.

Строфические конструкции баллад А. Алема определяется доминированием не столько классических жанровых характеристик, сколько новых, порожденных определенными социокультурными реалиями специфических черт, встраивающих сюжетные смыслы произведений во внутренне однородное символическое пространство, освещенное идеологическим единообразием культурного универсума общества. В этом отношении особый интерес представляет произведение поэта, которое названо им «Баллада». Оно из цикла «Ферма нашего колхоза». Его сюжетная композиция выстраивает последовательность образных структур, представляющих в качестве «предметных» содержаний явления действительности. Внутренне локализованная, эта действительность имеет внешне ограниченные границы, определяющие пространственное содержание «нашей фермы».

Стихотворение разделено на шесть строф, каждая из которых состоит из пяти стихов. Таким образом, в композиционных характеристиках пятистиший создается событийно концентрированные содержательные поля, включенные в единую общую сюжетную основу произведения. Из этой основы выводится семантически оформленная образная форма, которая в сознательных потоках лирического «Я» наполняется объективными характеристиками. В точке концентрации этих характеристик фиксируется некое внутренне динамичное импульсивное целое, которое в качестве жизненного пространства присваивается лирическому объекту. Таким образом, жизненные импульсы объекта, собранные наименованием «*руш*» («девушка»), приобретают бытийную полноту, из которой извлекаются факты жизни, уже ценностно определенные, которые в вербальных структурах распределяются по строфическим композициям произведения.

Развернутый в сюжетной композиции стихотворения поэтический дискурс располагает пространственно-временными координатами, через структуры которых позиционные характеристики лирического объекта вызываются к присутствию в последовательности определенных жизненных ситуаций. Это и определяет «пространственную» и «временную» подвижность образа, в «перемещениях» которого обеспечивается полнота сюжетной основы баллады:

Гагь фида ам зинбил гваз
Мереяр кIватIиз,
Гагь фида ам цуьквер гъиз,
Лирли ягъиз, кьуьл ийиз,
Дереяр кьатIиз [3, с. 59].
То пойдет она с корзиной,
Собирать землянику,
То пойдет она за цветами,
Напевая и пританцовывая,
Бежит по ущельям (Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору – *С. Б*).

Включившись в сюжетную основу с первых строк (*Чи фермадал яйлахдиз / Акъатна са руш* (На нашей ферме / Появилась одна девушка), образ девушки представляется в сравнениях:

Гум галачир цIай я са,
АмIур, хци тур хьтин,
Акунриз лап хуш.
Как огонь без дыма,
Режущая острая сабля,
С приятной внешностью.

Эти сравнения есть следствие определенности точки соприкосновения сознательных явлений, фиксирующей субъективную позицию лирического начала. Из этой позиции устремляется созерцательный взгляд, который охватывает образ девушки не как объект эмоционально насыщенных чувственных переживаний. Мотивационной основой созерцательной активности являются идеологические установки, представляющие стратификационные основы молодого (счастливого) поколения как достояние социалистического строя общества. Таким образом, через структуры созерцания в сюжетную конструкцию включаются идеологически отрефлексированные реалии советской действительности. Из этих реалий лепится духовный мир лирического объекта. Тем самым реализовывается одна из особенностей социалистического реализма, а именно – «изображение явлений и событий человеческой жизни во взаимообусловленности и взаимосвязанности со средой, временем, эпохой» [4, с. 252].

В результате формируется образ героя, который, «живя в обществе, где действует закон «человек человеку друг», духовно богат и красив, его интересы освещены атмосферой нравственной жизни советского общества» [4, с. 252].

На вопрос «Почти четыре недели ты здесь, почему домой не идешь?» девушка отвечает:

Квез вуч ава? Заз ина
Язва лап хъсан.
Вам какое дело? Мне здесь
Очень хорошо.

Дальше в движении сюжетных механизмов произведения включается новый структурный компонент, в образных характеристиках которого, унифицированных с образными реалиями лирического объекта, обеспечивается полнота социальной стратификации молодого поколения. Этот компонент есть семантически оформленная образная конструкция, собранная наименованием «чабан». Поскольку «художественный образ представляет собой не что иное, как особое средство, употребляемое не для копирования объектов, а для кодирования обобщенных переживаний. Следовательно, он является специальным знаком (символом), смысл (значение) которого составляет то или иное обобщенное переживание» [5], образ чабана, в который влюблена девушка, располагает репрезентативными механизмами, являющими носителями идеологически мотивированных символов социального универсума общества. В ряд этих символов встроена и «луна, как лепешка», которая шепчет девушке:

«Гададин рикI ала вал,
Тахьуй дерт чIугваз».
«Душа парня на тебе лежит,
Чтобы ты не печалилась».

Таким образом, в образе луны развернуто некое символически данное пространство, представляющее чуждое к внутренним противоречиям социальное целое:

Руш катзава къазмадиз
Яна яр хъуькъвез.
Кфилдин ван акъатна:
Гада фена къарагъна
Чуьллера къекъвез.
Девушка бежит в землянку,
Раскрасневшись.
Зазвучала свирель:
Парень встал и пошел
Гулять по полям.

В идеологических парадигмах строится строфическая композиция и произведения «Гьузелвиликай баллада» («Баллада о красоте»). Действие его сюжетных смыслов выстраивает порядок событийно развернутых смысловых композиций, синтезирующих единство (идеального) мира в линиях противоречия. Каждая линия располагает собственными структурными компонентами, из которых выводится суть конфликта между двумя поколениями.

Стихотворение начинается с прямой речи, занимающей первые две стихотворные строки:

«Ви гьурчегвал садахьни жеч,
Чан зи хайи диде Ватан» [6, с. 52].

Твоей красоты ни у кого нет,
Моя родная Родина-мать».

Носитель этой речи – молодой парень, который гуляет со своей возлюбленной в осеннем саду. Протоптав цветущий сад, он срывает розу, дарит ее девушке, продолжает петь песню о красоте родины. Его видит ухаживающий за цветами охранник, который ругает его. Молодой человек отвечает ему словами:

– *Кис, кьуьзуь кьун! Ваз вуч чизва,*
Хьуналди вахь яргъи чуру? [6, с. 13]
Молчи, старый козел! Что ты знаешь,
Оттого, что у тебя длинная борода?

Представленное в этих стихах семантическое поле есть концентрированная словесная форма мировоззренческих установок молодого поколения (1960 – 1980-х годов), основанных на разряженных исторических ритмах.

Мировоззренческим ритмом молодого поколения противопоставляется жизненные энергии прошедшего все тяготы войны поколения. Схватив за шиворот молодого человека, охранник кричит:

– *Заз вун хьтин шумуд ялакь*
Акунатlа, чидани ваз?!
За кьуьл гана цуькверив ваъ,
Фашистрин виш пайдахдиз квваз.
Валай гзаф заз уьмуьрдин
Къадир ава, чир хьухь, ягъсуз:
За ам хвена дяведин цlа,
За ам хуьзва къени, чан еуз.
Я таких, как ты, самолюбивых
Сколько видел, знаешь ты?!
Я топтал не цветы,
А сто фашистских знамен.
Больше тебя я знаю,
Я сберег ее в огне войны,
Я берегу ее и сегодня, [отдавая душу].

Сюжетная конструкция произведения основана на приеме обрамления. Действия его сюжетных механизмов завершает та же прямая речь, с которой начинается. Теперь же носителем этой речи является лирический герой.

Таким образом, открытость сюжетных основ стихотворений А. Алема идейным константам социалистического государства определила условия локализации структурных доминант жанра баллады, результатом чего стало равнодушие идеальных конструкций к осознанию напряженных драматических состояний бытия. Как следствие, в балладах поэта «происходят те же изменения, что характерны для всей поэзии – лиризация, ослабление эпического начала, размаха повествования, остроты сюжета и как альтернатива ему – усиление философского начала, глубокое осмысление действительности, событий, явлений, фактов, поступков» [7, с. 122]. Лишенные исторически определенных жанровых компетенций композиционные сущности баллад в культурно-историческом контексте так называемого развитого социализма трансформируются в носители лирических переживаний поэтического духа.

Библиографический список

1. Хайбуллаев С.М. *Современная дагестанская поэзия: (система жанров)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1996.
2. *Дагестанская литература: Закономерности развития (1965 – 1985)*. Махачкала, 1999.
3. Алем А. *Седое дерево*. Махачкала, 1971.
4. Дагестанская литература на современном этапе (1954 – 1967). *История дагестанской советской литературы*: в 2 т. Махачкала: Издательство дагестанского фиала Академии наук СССР, 1967; Т. 1.
5. Бранский В. *Искусство и философия*. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/bransk/index.php
6. Алем А. *Вольшебное пламя: Стихи*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
7. Юсупова Ч.С. *Дагестанская поэзия 1965 – 1985-х годов*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.

References

1. Hajbullaev S.M. *Sovremennaya dagestanskaya po`eziya: (sistema zhanrov)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1996.
2. *Dagestanskaya literatura: Zakonomernosti razvitiya (1965 – 1985)*. Mahachkala, 1999.
3. Alem A. *Sedoe derevo*. Mahachkala, 1971.
4. Dagestanskaya literatura na sovremennom `etape (1954 – 1967). *Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury*: v 2 t. Mahachkala: Izdatel'stvo dagestanskogo fiiala Akademii nauk SSSR, 1967; T. 1.
5. Branskij V. *Iskusstvo i filosofiya*. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/bransk/index.php
6. Alem A. *Vol'shebnoe plamya: Stihi*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
7. Yusupova Ch.S. *Dagestanskaya po`eziya 1965 – 1985-h godov*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.12.20

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-332-335

Zhulidov S.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: 4131240@mail.ru*
Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: mviazolotova@gmail.com*
Martianova T.V., *senior teacher, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: tvmartianova@rambler.ru*

OVERCOMING OF SOME CULTURAL DISCREPANCIES IN THE PROCESS OF INTERLINGUAL COMMUNICATION. Inadequate rendering of lexical units designating the size, volume, weight, as well as numerical parameters related to different measurement systems in a translated work of fiction are regarded and analyzed. Lack of strict differentiation of these systems and their confusion in the process of interlingual communication, namely in translating fiction, inevitably re-

sults in cultural and stylistic distortions of the original as compared with its translation. Examination of the factual material enables the authors to conclude that once chosen, the strategy of translation aimed at the observance of the target language's cultural norms should always be followed carefully without any deviations. The commentaries on the given examples include both concrete lexical correspondences and summarized means of rendering the lexical units mentioned. Upon further analysis, the authors make recommendations to lecturers of the comparative stylistics and translation, as well as to practical translators and interpreters for correct dealing with this type of units.

Key words: **text, original, translation, translator, strategy, cultural, metric system, adequate, perception, stylistic, transformation, teaching, instinctive.**

С.Б. Жулидов, *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 4131240@mail.ru*
М.В. Золотова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка для гуманитарных специальностей, ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*
Т.В. Мартьянова, *ст. преп., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: tvmartianova@rambler.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РАСХОЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются и анализируются случаи неадекватной передачи в художественном переводе лексических единиц, обозначающих размер, объем, вес, а также цифровые параметры, относящиеся к различным системам мер и весов. Отсутствие отчетливого разграничения таких систем и их смешение в процессе межъязыковой коммуникации, в частности при переводе художественной литературы, неизбежно приводит к культурологическим и стилистическим искажениям оригинала в переводном тексте. Сопоставление фактического материала позволяет авторам прийти к заключению о необходимости строго придерживаться избранной стратегии, направленной на соблюдение культурологических норм языка перевода, не допуская каких-либо отклонений от нее. Комментарии к приводимым примерам включают в себя предлагаемые авторами как конкретные лексические соответствия, так и обобщенные способы передачи указанных лексических единиц. На основании проведенного анализа преподавателям сопоставительной стилистики, теории и практики перевода, а также переводчикам-практикам даются рекомендации по работе с рассматриваемой лексикой.

Ключевые слова: **текст, оригинал, перевод, переводчик, стратегия, культурный, метрическая система, адекватный, восприятие, стилистический, трансформация, обучение, бессознательный.**

Основным критерием адекватности перевода текстов различных функциональных стилей или подъязыков (напр., патентного, научно-технического), а также жанров художественной литературы, по мнению многих теоретиков переводоведения, является либо аналогичная, либо максимально сходная реакция читателей исходного и переводного текстов (далее – ИТ и ПТ) [1; 2]. Для достижения этого избирается соответствующая стратегия перевода, т.е. «общее представление переводчика о тех задачах, которые ему предстоит решить в процессе перевода, и характере способов достижения цели, с которой осуществляется перевод, представление о специфике планируемых переводческих действий и их назначении» [3, с. 115].

Актуальность соблюдения данного требования мы рассмотрим на примере лексем, общих как для сугубо информативного перевода (патенты, руководства по эксплуатации, общетехнические и узкоспециальные научные, медицинские и т.п. тексты) [4], так и для литературного перевода (художественные произведения, сценарии, общественно-публицистические статьи и т.п.). К такому слою лексики можно отнести, в частности, языковые единицы, обозначающие меры длины, веса, объема и проч., используемые в разных странах и нередко представляющие определенные трудности для передачи и адекватного воссоздания их в ПТ.

Вместо отвлеченных теоретических рассуждений о том, как именно следует (а точнее, не следует) передавать в ПТ такую лексику, рассмотрим, как подобные задачи решаются на практике и попытаемся сделать некоторые выводы, дав конкретные рекомендации, которые можно будет взять на вооружение как переводчикам, так и преподавателям, обучающим переводу студентов языковых вузов. Подобный сугубо практический подход к обучению был неоднократно опробован нами в процессе обучения на другом языковом материале, минуя предварительное теоретическое обоснование необходимых для этого переводческих трансформаций [5].

В качестве источника фактического материала мы взяли американский роман и его опубликованный перевод на русский язык [6; 7], исходя из того, что, в отличие от большинства стран, в том числе и России, в Америке используется традиционная система США (U.S. Customary System), а не метрическая (Metric System).

Из-за ограниченности объема работы ряд приводимых примеров мы не сопровождаем подробными комментариями ввиду их явной самоочевидности.

Рассмотрим примеры перевода, создающие у читателя впечатление (разумеется, ложное, но, приступая к чтению романа, он пока еще не догадывается об этом), что американцы якобы уже перешли на метрическую систему:

"Little lady's? Polly said. "You are such a trog". *"Five-foot-four," Bobby Jay shot back.* ("In heels", p. 27).	*– Маленькой леди? – переспросила Полли. – Видали наглеца?* *– Полтора метра от силы, – огрызнулся Бобби*. («На каблуках», с. 22).

Five-foot-four, т.е. пять футов и четыре дюйма, – это не *полтора метра*, а 160,4 см. Разница, существенная для женщины, стесняющейся своего маленького роста. Отметим попутно, что, помимо этого искажения, здесь ошибочно характеризуется и собеседник Поли: в ее глазах Бобби вовсе не *наглец*. Троглодит (*troglodyte,* сокращенно *trog*) – доисторический пещерный человек. В переносном смысле – некультурный человек, невежда, неотесанный мужлан, деревенщина, наконец. Ср.: "troglodyte – *impolite* an insulting word for someone who is stupid or does not know how to behave correctly in social situations" [8, с. 1539].

He was tall, six-four […] (p. 13).	*Росту в нем было под два метра […]* (с. 12).
Bobby Jay was a soft-speaking, curly-headed 220-pounder… (p. 18).	*Этот весящий под сто килограммов тихоголосый курчавый человек…* (с. 16).

И опять-таки оставляем за скобками новообразование *тихоголосый*, противоречащее, конечно же, нормам русского языка, в отличие от прилагательного *громогласный*, или *громкоголосый*. И хотя в метрической системе вес здесь передан верно (220 фунтов – 99,8 кг), однако задумаемся, как читателю придется соотносить это с последующими обозначениями веса и длины. Ведь во второй половине романа (что видно и по приводимой нами нумерации его страниц) картина резко меняется: и сам автор, и персонажи почему-то вдруг все дружно возвращаются к привычной для них американской системе:

Sammy Najeeb, […] a force of nature, six-foot-something, big, hearty, came to fetch him […] (p. 74).	*Сэмми Наджиб […] и сама по себе явление природы – шесть футов с хвостиком, дородная, добродушная, – встретила Ника […]* (с. 52).

И как тут понимать *явление природы* – то ли это наличие у женщины атавистического «хвостика», то ли ее высокий рост – *шесть футов*, которые читателю еще предстоит перевести в метрическую систему? А может быть, её дородность (корпулентность) или добродушие? Не говорим уже о неверном переводе *a force of nature – явление природы*. Отметим лишь, что в оригинале не просто *phenomenon*, а именно *force*, т.е. нечто, выходящее за привычные естественные рамки.

Аналогичные примеры:

It was a male, Caucasian […] six feet, 170 pounds, brown hair, athletic build (p. 108).	*Мужчина, белый […] шесть футов, 170 фунтов, шатен, сложение атлетическое* (с. 74).
She had put back on some of those seventy-five pounds that she'd lost (p. 42).	*Опра вновь набрала кое-какие из сброшенных ею семидесяти пяти фунтов* (с. 31).

А ведь 75 фунтов – это ни много, ни мало 34 кг. Не всякий русскоязычный читатель сходу оценит результат столь эффективной диеты, предварительно не пересчитав малопонятные, т.е. не автоматизированные для бессознательного восприятия фунты в привычно воспринимаемые килограммы. Да и вообще, с какой стати переводчик заставляет читателя делать это, раз он уже «приучил» его в предыдущих главах к тому, что все персонажи пользуются метрической системой. Ответ один – только из-за отсутствия продуманной стратегии перевода и по собственной небрежности. То есть полнейшего непрофессионализма.

Аналогичный пример оного:

He was not a tall man, but the erect way he carried himself seemed to add several inches (p. 55).	*Невысокий, но с осанкой столь прямой, что она, казалось, добавляла ему несколько дюймов роста* (с. 39).

Если термины *фут, фунт, дюйм*, пусть не сразу, но еще в какой-то степени могут быть соотнесены русскоязычным читателем с привычной для него системой мер, то такие обозначения объема, как галлон и кварта, в переводной литературе используются нечасто. И уж коль скоро переводчик решил взять на себя труд переносить в метрическую систему футы, дюймы и фунты, то, казалось бы, почему не проделать то же самое и применительно к таким крайне редко встречающимся русскоязычному читателю единицам, как кварта и галлон.

Проиллюстрируем сказанное двумя примерами:

Nick ordered his usual Cobb salad, which at Burt's came with about a quart of gloppy blue cheese dressing […] (p. 22 – 23).	*Ник заказывал свой обычный салат «Кобб» (который у Берта подавался с чуть ли не квартой вязкого голубого сыра […])* (с. 18).

Кварта, равняющаяся двум пинтам, т.е. 1,14 литра, явно употреблена здесь в качестве гиперболы (overstatement) как стилистического средства, однако, лишенное пояснения, оно, увы, так и остается не воспринятым читателем, недостаточно знакомым с американской системой мер.

Абсолютно то же самое наблюдаем и в сходном случае:

[…] a woman who drank a gallon of vodka every day in her third trimester (p. 71).	*[…] о женщине, которая в первые три месяца беременности выпивала каждый день по галлону водки* (с. 51).

Американский галлон (3,79 литра), отличающийся, кстати, по объему от британского (что чревато дополнительной путаницей для читателя), несет здесь аналогичную стилистическую нагрузку, точно так же выступая в роли гиперболы, в данном случае опять-таки вряд ли воспринятой читателем. Интересно отметить, что придерживайся переводчик принятой им в начале стратегии – приводить такие данные только в метрической системе, то читателю ПТ сразу стало бы понятно, что выпивать ежедневно без малого четыре литра водки даже очень опустившаяся женщина (как, впрочем, и мужчина) не смогла бы просто физически. Помимо этого, здесь искажен еще и выраженный в цифрах период беременности (*third – первые*), в течение которого алкоголь, по-видимому, как-то иначе сказывается на развитии плода.

Кстати, о цифрах и числах. Вообще, их употребление в английском языке тоже нередко значительно отличается от русского. А это требует и соответствующих переводческих трансформаций. Ср. следующий пример:

"My product puts away 475,000 people a year. That's 1,300 a day…" *"Waait a minute", Polly said. "You're the one who's always saying that 475,000 number is bull…".* *"Okay, 435,000. Twelve hundred a day. So how many alcohol-related deaths a year? A hundred thousand tops. Two hundred and seventy something a day".* (p. 128).	*– Курево уносит четыреста семьдесят пять тысяч жизней в год, это тысяча триста в день…* *– Минутку-минутку, – сказала Поли. – Ты же сам кричишь на всех углах, что четыреста семьдесят пять тысяч – это дерь…* *– Хорошо, пусть будет четыреста тридцать пять. Двенадцать сотен в день. Сколько людей ежедневно мрет от спиртного? От силы сто тысяч. Двести семьдесят с чем-то в день* (с. 87).

Действительно, наряду с привычными для нас числами, например, *тысяча пятьсот* [долларов, человек…] – *one thousand five hundred* [dollars, people…] в разговорной речи американцы часто употребляют и такие их аналоги, как *fifteen hundred*. Совершенно очевидно, однако, что дословное соответствие *двенадцать сотен* [человек] здесь неуместно, да и вообще неприемлемо в русском языке. Ср. в этой связи узуальные английские эквиваленты русских сочетаний *полтора месяца* и *полтора года – six weeks* и *eighteen months*.

На основании вышеприведенного материала представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Прежде всего, в рассмотренных случаях налицо явное отсутствие какой-либо определенной стратегии, выработанной переводчиком, прежде чем приступить к работе над данным романом. Использование в одном и том же ПТ обозначений мер длины, веса, объема, присущих различным системам, их измерения, а также цифровых данных, даже несмотря на встречающуюся иногда точность передаваемых физических параметров, следует считать недопустимым, поскольку это приводит к очевидному лексико-стилистическому диссонансу всего ПТ в целом. Ведь чтобы преодолеть такую терминологическую чересполосицу и постигнуть, не отрываясь от процесса чтения, цифровое значение приводимых данных, чуждых его культурологическому опыту, читателю ПТ придется либо обращаться к справочнику, либо самому высчитывать на бумаге (калькуляторе) эти размеры применительно к привычному для него их восприятию.

2. Помимо этого, у читателя вызовет недоумение, почему различные (а иногда даже одни и те же) персонажи, представители одной культуры, необъяснимо оперируют разными системами мер (футы – метры, фунты – килограммы, дюймы – сантиметры). И конечно же, это искажает их индивидуальную речевую характеристику – весьма важный стилистический аспект художественного произведения. Ведь коль скоро такая дифференциация (а точнее, попросту разнобой) отсутствует в ИТ, то, стало быть, ее немотивированное введение в ПТ автоматически неоправданно снижает художественное качество ПТ по сравнению с ИТ. Все это, разумеется, не может не сказаться отрицательно на эмоциональном отношении читателя к качеству перевода, и – что более важно – психологически препятствует его адекватному восприятию.

3. Выходя за рамки анализа рассматриваемого аспекта перевода данного произведения, мы считаем совершенно очевидным, что подобные языковые единицы целесообразно передавать по-разному в текстах различных функциональных стилей:

а) в научно-технической и патентной литературе ввиду необходимости детального обозначения веса, размера, объема и т.п. такие данные целесообразно указывать в обеих системах, например, с помощью скобок: *Длина агрегата составляет 1 ярд, 2 дюйма* (96,*08 см*);

б) в художественной литературе, где подобная точность чаще всего не требуется, для передачи культурного колорита страны языка перевода в ПТ целесообразно сохранить единицу ИТ, сопроводив ее, однако же, постраничной сноской. Например: *Она была ниже супруга едва ли не на фут*. Каблуки же визуально увеличивали ее рост дюйма на четыре***. Сноски: **Примерно 30 см*. ***Около 10 см*.

4. Однако необходимо отметить, что иногда для исчерпывающе полной передачи в переводе некоторых цифровых данных необходим особенно тщательный (и довольно кропотливый) культурологический анализ оригинала. Так, например, для оценки финансовой обеспеченности и даже социального статуса персонажа в одном романе приводится такая характеристика его автомобиля: *He drove a four-year-old Volvo*. Ясно, что материальный и социальный статус обладателя этой шведской марки именно с таким сроком эксплуатации по-разному оценивается в США и России. А вот какое именно пояснение дать в постраничной сноске (и следует ли его давать вообще) – довольно нелегкий вопрос как для самого переводчика, так и для редактора перевода.

Представляется, что приведенные примеры и сделанные выводы могут быть привлечены в качестве дополнительного материала при обучении студентов, с тем, чтобы привить им умение создавать переводы, адекватно передающие лексические особенности оригиналов, принадлежащих различным функциональным стилям и жанрам.

Библиографический список

1. Nida E., Taber Ch. R. *The theory and practice of translation*. Leiden, 1969.
2. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*: учебник. Москва: Издательство Московского университета, 2007.
3. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как фактор определения стратегии перевода. *Вестник НГЛУ*. Н ижний Новгород: НГЛУ, 2011; Выпуск 14.
4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В, Скурихин Н.А. О преподавании специальных дисциплин на английском языке будущим врачам в классическом университете. *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе*: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, 2020: 98 – 101.
5. Жулидов С.Б. Сопоставительный анализ оригинального и переводного текстов как методический прием в обучении переводу. *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе*: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, 2020: 89 – 93.
6. Buckley C. *Thank you for smoking.* 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
7. Бакли К. Здесь курят. Роман. Перевод с английского С.Б. Ильина. *Иностранная литература*. № 11 – 12, 1999.
8. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.

References

1. Nida E., Taber Ch. R. *The theory and practice of translation*. Leiden, 1969.
2. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.
3. Sdobnikov V.V. Kommunikativnaya situaciya kak faktor opredeleniya strategii perevoda. *Vestnik NGLU*. N izhnij Novgorod: NGLU, 2011; Vypusk 14.
4. Zolotova M.V., Ganyushkina E.V, Skurihin N.A. O prepodavanii special'nyh disciplin na anglijskom yazyke buduschim vracham v klassicheskom universitete. *Variativnost' i standartizaciya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze*: sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet imeni N.I. Lobachevskogo, 2020: 98 – 101.

5. Zhulidov S.B. Sopostavitel'nyj analiz original'nogo i perevodnogo tekstov kak metodicheskij priem v obuchenii perevodu. *Variativnost' i standartizaciya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze*: sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet imeni N.I. Lobachevskogo, 2020: 89 – 93.
6. Buckley C. *Thank you for smoking.* 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
7. Bakli K. Zdes' kuryat. Roman. Perevod s anglijskogo S.B. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. № 11 – 12, 1999.
8. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.01.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-335-337

***Izmailova T.S.**, postgraduate, Federal State Budgetary Scientific Institution "Federal Scientific Center "Kabardino-Balkaar Scientific Center of the Russian Academy of Sciences""; Head of Educational Department of Private Educational Institution "College of Economics and Law" (Nazran, Russia), E-mail: tanzila-izm@ mail.ru*

ETHNOGRAPHIC ESSAYS BY THE EDUCATOR CH.E. AKHRIEV. The article examines the scientific and educational heritage of Chakh Elmurzievich Akhriev, which is of great scientific and cultural significance today. His work was dedicated to the development of national self-awareness, overcoming ignorance in relation to the knowledge of one's national history and culture, enlightenment and upbringing, the discovery of the unknown, but so attractive, causing a thirst for knowledge, spiritual familiarization with what was so dear and sacred for its people. The research analyzes articles and essays of the educator on the material and spiritual culture of the Ingush people, notes the importance of his work, which laid the foundation for Russian-language Ingush journalism, and for the first time showed a wide range of readers the rich spiritual heritage of the mountaineers.

Key words: **Ingush publicist, enlightenment, national character, ethno-mental characteristics, culture.**

Т.С. Измайлова,** аспирант, ФГБНУ «**Федеральный научный центр «Кабардино-Балкарский научный центр РАН», зав. уч. отделом ЧПОУ «Колледж экономики и права», г. Назрань, E-mail: tanzila-izm@mail.ru*

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ УЧЕНОГО-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Ч.Э. АХРИЕВА

В статье рассматривается научно-просветительское наследие Чаха Эльмурзиевича Ахриева, имеющее большое научное и культурное значение и в современности. Оно было посвящено развитию национального самосознания, преодолению невежества в отношении знаний своей национальной истории и культуры, просвещения и воспитания, открытию неведомого, но такого притягательного, вызывающего жажду познания, духовного приобщения к тому, что было так дорого и свято народу. В работе анализируются статьи и очерки просветителя о материальной и духовной культуре ингушского народа, отмечается значение его творчества, положившее основу русскоязычной ингушской публицистики и впервые показавшее широкому кругу читателей богатое духовное наследие горцев.

Ключевые слова: **ингушский публицист, просветительство, национальный характер, этноментальные особенности, культура.**

Этнограф, ученый, просветитель Чах Эльмурзович Ахриев жил и творил в период интеграции народов Северного Кавказа в российское культурное пространство после окончания Кавказской войны.

Труды Ч. Ахриева содержат сведения по истории, фольклору, географии, этнографии, политике, экономике и религии; автора всегда интересовали вопросы происхождения ингушей, особенности их быта и древней культуры, далекое прошлое родного края.

Несмотря на то, что Ч. Ахриев – первый ингушский публицист и просветитель, о нем написано немного: это труды И. Дахкильгова [1], Т.Ш. Биттировой [2; 3], Х.А. Накостхоева [4], А.Д. Яндарова [5] и др.

Ч. Ахриев – автор ряда этнографических работ, посвященных ингушам: приложение к статье Грабовского «Экономический и домашний быт жителей Горского участка Ингушского округа»; «Несколько слов о героях в ингушских сказаниях»; «Ингушские праздники»; «Из чеченских сказаний»; «Об ингушских кашах (фамильные склепы знатных родов)»; «Присяга у ингушей»; «О характере ингушей»; «Об ингушских женщинах»; «Этнографический очерк ингушского народа с приложением его сказок и преданий»; «Ингуши. Их предания, верования и поверья». Эти работы были опубликованы в разных номерах «Сборника сведений о кавказских горцах» [6].

Описывая этноментальные особенности ингушского характера, Ахриев обращается к национальному фольклору, разграничивая нартов и орхустойцев: первые в народных преданиях изображаются как люди очень добрые, высоконравственные, так что само слово «нарт» стало в ингушском обществе нарицательным именем. Одна из причин – то, что нарты верили в Бога и были покорны Его воле, в отличие от орхустойцев («Орхустойцы и Ботоко-Ширтга»). Ч. Ахриев констатирует различие в сущностных чертах между горными и плоскостными жителями и связывает это обстоятельство с религиозными причинами:

«Плоскостные жители вполне сделались магометанами. Магометанство укрепило в их верованиях понятия о едином Боге, о бессмертии души и будущей жизни. Оно поспособствовало также уменьшению тех предрассудков, которые так мешают благосостоянию ингушей-горцев» [7, с. 67].

Обобщенный образ ингушей у Ч. Ахриева передан в очень выразительных и живых красках, причем отражает не только чужую оценку ингушского характера, но и самооценку этого народа:

«Несмотря на некоторые частные различия, общий характер горных и равнинных ингушей один и тот же: быстрая воспламеняемость, как следствие сангвинического темперамента, и впечатлительность. Постоянная же борьба с враждебными силами природы развила в нем, с одной стороны, грубость и дикость, с другой – выработала самостоятельность, энергию и самоуважение. Суровость является продуктом той массы мнений, которые, долгое время тяготея над ингушом, сделали его нечувствительным к этим лишениям по отношению к себе и тем более – по отношению к другому» [7, с. 84].

Взгляды Ч. Ахриева формировались на основе горского национального самосознания, полученного с молоком матери, и классического российского образования, которое он получил в гимназии и лицее. Поначалу Ч. Ахриев горячо пропагандировал «русскую гражданственность» и верил в превосходство русской цивилизации, ее благотворное влияние на горцев. Его взгляды, однако, поменялись после подавления русскими властями восстания чеченцев и ингушей в 1877 г. Если раньше ученый мечтал о будущем гражданском единении ингушского и русского народов, то, разочаровавшись в жестких мерах царской администрации, он отошел от прежней активной научной и общественно-политической деятельности.

Публикации Ч. Ахриева 1871 – 1872 гг., в частности в «Терских ведомостях», содержали ряд утверждений автора, которые нашли свое развитие и в последующих его трудах: провозглашение ценности самобытной национальной культуры, необходимость досконального изучения русскими горцев для практического применения властями этих знаний в политике на Кавказе, понимание жизненной необходимости в приобщении ингушей к русскому языку и культуре как проводнику современной цивилизации. В центре внимания Ч. Ахриева также предания и праздники ингушей, обряды, нормы обычного права, историческая динамика различных форм народной жизни и т.д. «Ч. Ахриев, как никто из его современников-просветителей, на историю, духовную культуру своего народа посмотрел с разных точек зрения. Поэтому в его мировоззрении наиболее полно выразилась сущность горского просветительства, его сильные и слабые стороны», – отмечает Х.В. Туркаев, описывая формы выражения просветительских идей в творчестве горских литераторов 60 – 80-х годов [8, с. 76].

Об укладе прошлой ингушской жизни Ч. Ахриев выносил свои суждения по сохранившимся ингушским сказкам и преданиям («Лял-Султан», «Черкес-Иса и чеченец-Иса», «Сказка о Султане», «Сказка о бедном человеке» и др.), а также по пословицам («У неимеющего сына – дочь пошла на войну. Плачущий от души – не слезами, а кровью плачет. Горячий (нетерпеливый) человек только и хорош при переправе вброд. Без зубов волк не будет. У рассудительного сына мать не будет плакать. У кого есть две жены – тому собаки не нужны») [7, с. 42].

Ч. Ахриев отмечает «отсутствие религиозного элемента» у ингушей, у которых если религиозность и присутствует, то только в виде внешних приличий [7, с. 90]. Христианство имело у них вид больше внешнего богослужения, не касаясь, по сути, их нравственного уклада. Верования ингушей – это смесь древних обрядов, языческих суеверий и предрассудков, а также религиозных верований

(«Ингушские праздники»). В качестве примера Ч. Ахриев приводит похоронный обряд ингушей, согласно которому умершего внутри склепа сажали на стул за столом с яствами и выпивкой, одетого наподобие жреца. Кроме того, место, на котором человек или животное были убиты молнией, являлось для ингушей священным, куда они регулярно отправлялись с жертвоприношениями («Орхустойцы и Ботоко-ширтга»).

Уважая вековые традиции народной жизни и одновременно понимая пользу реформ, Ч. Ахриев с опасением относился к некоторым инициативам царской администрации, например к опрометчивому реформированию судебной системы в Ингушетии, стремлению полностью подменить горские адаты, на основе которых ингуши принимают решения в ключевых вопросах, европейским судопроизводством. «Для регулирования отношений внутри народов теперь на помощь приходят российские законы. Если по законам горцев разбирательство семейно-бытовых вопросов проходило по адату, то теперь бракоразводные и наследственные дела разрешались по нормам шариата, а гражданские споры – по адату. Несомненно, эти разграничения вносили путаницу в сложившуюся и укрепившуюся за века юридическую систему. Более того, царская администрация устанавливала новое административно-территориальное управление в противовес местному самоуправлению», – пишет Т.Ш. Биттирова, давая оценку новым правовым нормам, по которым должны были жить народы Северного Кавказа [2, с. 14].

Ч. Ахриев отмечает, что адаты «рельефно рисуют характер ингушского народа». Таков, например, закон кровной мести: обычай за убийство расплачиваться убийством, который издревле бытовал в ингушском обществе, будучи причиной многих долгосрочных кровопролитных конфликтов между враждующими семействами. «Ближайший родственник убитого обязан был мстить за него убийством или же взять выкуп – 130 коров. Когда выполнялось то или другое, родственник убитого считал себя удовлетворенным; в противном же случае, по адату, на нем лежало пятно бесчестия, и он пользовался пренебрежением своих соплеменников» [7, с. 88].

По мнению публициста, русская экспансия способствовала «постепенному распространению среди ингушского народа цивилизации и гражданственности» [7, с. 96]. Но Ч. Ахриев прекрасно понимал и то, что часто авторитет правительственной власти зависит от ее конкретных представителей на местах, от характера их деятельности. Подчас их желание рубить с плеча сводило на нет все очевидные блага русского влияния.

Например, Ч. Ахриев критиковал систему идентификации горцев, которая препятствовала их свободному передвижению, особенно по русским поселениям, без предъявления властям особого билета по существенной для этого бедного народа цене: такая система была свидетельством недоверия к ингушам и признаком «оккупационного режима», но никак не дружественных контактов с местными жителями. Все эти размышления вылились, в конечном счете, в утверждение, ставшее лейтмотивом почти всех его работ и формулой благотворного прогресса, актуальной и в современном мире: «Если изменение общественных условий основано на принципе прогрессивного развития народа, и вводимые реформы вполне гармонируют с народным характером, то оно с течением времени незаметно изменяет и самый характер народа – в том направлении, какое дадут ему руководители народной жизни. Напротив того, введение условий жизни, несоответствующих народному характеру или неудовлетворяющих идее прогрессивного развития народной жизни, возбуждает в народном характере реакцию и антагонизм к нововводимым общественным порядкам» [7, с. 96].

Об этом же писал и публицист рубежа веков Басият Шаханов: «Не знаю, как объяснят этот факт те, которые в разбое видят профессию ингушей, для меня же, имеющего смелость думать, что разбой – занятие интернациональное, перемена на этот раз, точно так же как и самый характер кавказских разбоев – не непрерывно, а вспышками, загадки не составляет» [9, с. 142].

По мнению Ч. Ахриева, этнический облик народа должен обязательно сохраниться во имя исторической справедливости и стабильности на Кавказе. Вместе с тем европейское образование, полученное Ч. Ахриевым в России, помогало ему критически относиться к некоторым особенностям ингушей, подчас диким с точки зрения европейского права и европейской морали. Так, воровство в представлении ингушей, особенно в прежнее время, романтизировалось и считалось почти рыцарством, свидетельством воинской доблести. Поэтому Ч. Ахриев призывает правительство с пониманием отнестись к таким «странностям», хотя ингуши постепенно уже «начали усваивать русские юридические взгляды» [7, с. 88].

В статье «О положении ингушской женщины» Ч. Ахриев описывает тяжелый труд ингушек, его порой «безобразные» формы. При этом он прибегает к сравнению с традициями русской культуры, что стало со временем характерной чертой большинства его произведений. Ч. Ахриев возмущен долготерпением женщин своего народа, которое считает не достоинством, а ущербностью, и не может не сравнивать их с ментальными особенностями русских женщин.

Но эти параллели с русскими не всегда бывают в их пользу: так, Ч. Ахриев сопоставляет врожденное чувство собственного достоинства самого бедного, оборванного ингуша в его отношениях с посторонними, особенно с гостями, «сравнительно с простодушно-нецеремонным обращением русского мужика» [7, с. 95]. И это при том, что внешняя бедность ингушей, казалось бы, предрасполагала к развитию в них таких черт, как забитость и приниженность. Причину такого внутреннего аристократизма своих соотечественников автор видел в древнем «многосложном кодексе народных обычаев и приличий» [7, с. 95].

Вместе с тем Ч. Ахриев надеется на благотворное влияние русского общества, способное обогатить ингушский народ своим позитивным опытом и вывести его из косности и невежества, некоторых «перекосов» ингушского «домостроя»: «В настоящее время характер ингушей значительно изменился от влияния на него смягчающего, цивилизующего русского элемента. Это влияние сгладило шероховатости и неровности ингушского характера, а многим из них придало совершено иную форму, иное направление» [7, с. 84].

Ч. Ахриев понимает интерес ингушей к русской культуре и языку как признак их стремления к прогрессу и цивилизации [7, с. 69]. Такие изменения в отношении кавказцев к русским произошли благодаря некоторым усилиям новой власти: социально-экономическое положение ингушей значительно улучшилось; ингуши закрепились на равнинных территориях и частично освободились от своей зависимости от соседей; упорядочилось местное управление; началось строительство дорог, в том числе и Военно-Галгаевской (Военно-Грузинской) дороги; заметно улучшилось их материальное положение. Даже малорослость и худощавость телосложения ингушей были связаны с их крайней бедностью, причины которой Ч. Ахриев видел «в недостатке земли или в ее непроизводительности» [7, с. 79].

Ч. Ахриев предлагал для поддержания добрых чувств ингушей к русским, для развития в них духа русской гражданственности организовывать как можно больше учебных заведений, где местному населению предоставлялась бы возможность учиться русской грамоте. На тот момент на весь Ингушский округ была только одна начальная школа, что не могло удовлетворить имеющейся потребности в образовании. Стоит отметить, что одной из инициатив местного начальства стала организация в Ингушском округе заведения, служившего распространению среди ингушей столь ценных агрономических сведений. Ч. Ахриев призывал увеличить число подобных заведений и не только для общего развития горцев, но и ради долгосрочной перспективы: они должны были подготовить в них «способность не относиться враждебно к русскому влиянию» [7, с. 99] и воспитать в них дух верноподданных Российской империи. Однако новые школы еще долго не открывались, а действия царских чиновников в этом направлении оставались непродуктивными и непоследовательными, и Ч. Ахриев не мог этого не видеть.

Этногенетические предания в изложении Ч. Ахриева остаются примером глубокого и вместе с тем лаконичного повествования, а также важным источником постижения этнической истории ингушей и других кавказских народов, например восточных адыгов. Так, Ч. Ахриев одним из первых поднял вопрос об этнокультурном, социальном, бытовом взаимодействии ингушей и кабардинцев. Автор, помимо прочего, описал в своих публикациях следующие причины, по которым кабардинцы оставляли горы и предгорье Центрального Кавказа: желание заселить пригодную для земледелия равнину у реки Терек; стремление поставить преграду на пути русских на севере Кабарды; междоусобицы и др.

Рассказывал Ч. Ахриев и о взаимодействии ингушей и чеченцев, а также о кабардинских феодалах, которые в своих контактах с этими народами не могли не рассчитывать на таких же феодалов, как они сами. Все это привело к феодализации социального уклада в Чечне и Ингушетии, что отразилось в фольклоре и в документах, в том числе в трудах Ч. Ахриева.

Исследуемый автор описывал и отношения куначества, родственные и иные союзы, возникавшие благодаря аталычеству. Ярким примером таких отношений является изложенное Ч. Ахриевым предание «Черкес Иса и чеченец Иса» [7, с. 24 – 29], а также предание «Друзья ингуш и черкес» [3, с. 104]. В этих произведениях показан эталон высокой мужской дружбы, чуждой временных, национальных и иных барьеров.

Ч. Ахриев в своих трудах сумел передать переходное состояние (от родового уклада к феодальным отношениям) Ингушетии XIX в. Имело место, как пишет Ахриев, так называемое «первобытное равенство», при котором первостепенное значение принадлежало воинской доблести: только при ее наличии человек получал определенные преимущества перед другими своими сородичами, хотя его родственники при этом не разделяли его привилегий. Такое равенство соблюдалось почти во всех относительно новых ингушских обществах, в отличие от древних обществ, где была преимущественно наследственная передача власти. Ч. Ахриев писал также о важности для социальной организации ингушей родовых союзов, родовой солидарности, родовых религиозных праздников и святилищ, культа предков.

В качестве иллюстраций автор приводит примеры судебных и иных разбирательств, примеры решения важных для рода вопросов, происходивших у фамильных склепов в присутствии близких родственников – живых и умерших (захороненных в склепе) [7, с. 173 – 177].

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет причислить Ч. Ахриева к приверженцам гуманистической философии, которая столь актуальна и сегодня, когда поиск эффективных путей взаимодействия и гармоничного сосуществования народов актуален как никогда. Писатель на примере соотечественников представил этнос в качестве ценной формы существования людей во всем их разнообразии, а также способа самоидентификации народов в многоликом мире. Ч. Ахриев свято верил в способность русской культуры вывести кавказские народы на новую ступень развития, отбросив патриархально-родовые условности и суеверия, но сохраняя при этом бережно-уважительное отношение к вековым устоям и традициям населения края.

Библиографический список

1. Дахкильгов И.А. Чечено-Ингушские предания об адыго-вайнахских связях. *Актуальные вопросы Кабардино-Балкарской фольклористики и литературоведения*. Нальчик, 1986.
2. Биттирова Т.Ш. *Литература и фольклор карачаево-балкарского зарубежья*. Нальчик, 2018.
3. Биттирова Т.Ш. Чах Ахриев и Абай Шаханов – у истоков духовного братства. *Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 150-летию Ахриева*. Магас, 2000.
4. Накостхоев Х.А. К вопросу об аксиологических аспектах в творческом наследии Чаха Ахриева. *Кавказ сквозь призму тысячелетий. Парадигмы культуры*: материалы I Международной научно-практической конференции. Нальчик, 2004.
5. Яндаров А.Д. *Ингушский просветитель – Чах Ахриев*. Грозный, 1968.
6. Грабовский Н.Ф. *Ингуши (их жизнь и обычаи)*. Сборник сведений о кавказских горцах. Тифлис, 1876; Выпуск IX, Отд. 1.
7. Ахриев Ч.Э. *Избранное*. Назрань, 2000.
8. Туркаев Х.В. *Путь к художественной правде: становление реализма в чеченской и ингушской литературах*. Грозный, 1987.
9. Биттирова Т.Ш. *Басият Шаханов. Жизнь и творчество*. Нальчик, 2018.

References

1. Dahkil'gov I.A. Checheno-Ingushskie predaniya ob adygo-vajnahskih svyazyah. *Aktual'nye voprosy Kabardino-Balkarskoj fol'kloristiki i literaturovedeniya*. Nal'chik, 1986.
2. Bittirova T.Sh. *Literatura i fol'klor karachaevo-balkarskogo zarubezh'ya*. Nal'chik, 2018.
3. Bittirova T.Sh. Chah Ahriev i Abaj Shahanov – u istokov duhovnogo bratstva. *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 150-letiyu Ahrieva*. Magas, 2000.
4. Nakosthoev H.A. K voprosu ob aksiologicheskih aspektah v tvorcheskom nasledii Chaha Ahrieva. *Kavkaz skvoz' prizmu tysyacheletij. Paradigmy kul'tury*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nal'chik, 2004.
5. Yandarov A.D. *Ingushskij prosvetitel' – Chah Ahriev*. Groznyj, 1968.
6. Grabovskij N.F. *Ingushi (ih zhizn' i obychai)*. Sbornik svedenij o kavkazskih gorcah. Tiflis, 1876; Vypusk IH, Otd. 1.
7. Ahriev Ch.`E. *Izbrannoe*. Nazran', 2000.
8. Turkaev H.V. *Put' k hudozhestvennoj pravde: stanovlenie realizma v chechenskoj i ingushskoj literaturah*. Groznyj, 1987.
9. Bittirova T.Sh. *Basiyat Shahanov. Zhizn' i tvorchestvo*. Nal'chik, 2018.

Статья поступила в редакцию 08.01.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-337-339

***Kartuzova M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Russian, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

A.P. CHEKHOV AND N.S. LESKOV: ON THE ISSUE OF CREATIVE RELATIONS. The article considers a problem of creative ties between A.P. Chekhov and N.S. Leskov. At the same time, attention is paid not only to the search for ideological-figurative cross-talk between the works of both authors and to clarifying their semantic significance, but also to the discovery of documentary evidence of A.P. Chekhov's worldview closeness to the senior contemporary writer. In this regard, the analysis involves notes, statements, epistolary heritage of writers. The author of the article gives examples of the author's appraisal word and self-assessments of the characters in Leskov's texts, noting this as a characteristic technique in Leskov's stories, in his novels "At Knives" and "Nowhere". In Chekhov's stories ("On the Way", "House with a Mezzanine"), gradually following more complex functions of this technique are traced, which becomes not only a description of the status of the heroes, but the theme of their dialogue, which is the subject of reflection of individual characters, as well as more widely included in the zone of the author's reflections. In the program works of Chekhov, the author's assessment of the status of heroes is differentiated, which can be both critical and sympathetic ("Lights", "In a Ravine", "Student", etc.).

Key words: **Chekhov, Leskov, plot, novel, poetics, socio-psychological analysis, Christmas story.**

***М.В. Картузова**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

А.П. ЧЕХОВ И Н.С. ЛЕСКОВ: К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКИХ СВЯЗЯХ

Статья посвящена рассмотрению проблемы творческих связей А.П. Чехова и Н.С. Лескова. При этом внимание уделяется не только поиску идейно-образных перекличек между произведениями обоих авторов и прояснению их семантической значимости, но и обнаружению документальных свидетельств мировоззренческой близости А.П. Чехова к старшему писателю-современнику. В связи с этим к анализу привлекаются заметки, высказывания, эпистолярное наследие писателей. Автор статьи приводит примеры оценочного авторского слова и самооценок героев в текстах Лескова, отмечая это как характерный приём в его рассказах, романах «На ножах» и «Некуда». В рассказах Чехова («На пути», «Дом с мезонином») прослеживаются постепенно усложняющиеся функции данного приёма, который становится не только описанием статуса героев, но темой их диалога, выступающего предметом рефлексии отдельных персонажей, а также более широко входящих в зону авторских размышлений. В программных произведениях Чехова дифференцируется авторская оценка статуса героев, которая может быть и критической, и сочувственной («Огни», «В овраге», «Студент» и др.)

Ключевые слова: **Чехов, Лесков, сюжет, роман, поэтика, социально-психологический анализ, святочный рассказ**.

Постановка проблемы творческих взаимоотношений А.П. Чехова и Н.С. Лескова основывается на фактах личного общения писателей, их отзывах друг о друге и, конечно, на текстах их сочинений, где наблюдаются как стилистически сходные элементы, так и прямые ссылки Чехова на произведения Лескова [1; 2]. Событийно-хронологическая сторона знакомства писателей достаточно полно освещена А.Н. Лесковым [3, с. 240 – 252]. Ряд высказываний по существу проблемы, содержащихся в различных исследованиях, был обобщён И.П. Видуэцкой в статье «Чехов и Лесков». Эта статья, по словам её автора, намечает «некоторые наиболее очевидные точки соприкосновения их (Чехова и Лескова) взглядов на русскую жизнь и перспективы её развития» [4, с. 101]. И.П. Видуэцкая подчеркивает, что «творчество зрелого Чехова, его концепция русской жизни представляются в некоторых существенных чертах близкими творчеству, мировоззрению и концепции русской жизни Лескова» [4, с. 102 – 103]. Появление этой статьи тем более важно в связи с высказанным мнением, что «творческого воздействия на Чехова его «любимый писака» не оказал» [5, с. 9]. Выраженное в тезисной форме, это мнение, однако, должно быть принято во внимание.

Но дело в том, что можно говорить не только о творческом воздействии, но и о творческих взаимоотношениях, преемственной связи, художественных решениях, осуществляемых в одну историческую эпоху и на основании одного творческого метода. П.М. Бицилли видел «ценность индивидуальности» в том, что «она переживает себя в своей связи с целым» [5, с. 131]. Поэтому, писал он, творческий гений «столько же творит историю, сколько и творится ею» [5, с. 132]. И далее: «…к внутренней необходимости творческого пути Чехова надо отнести и то, что он был человеком девятнадцатого столетия. Никакая другая пора не была столь проникнута духом «историзма», переживания реального времени...» [5, с. 132]. Сходное жанровое выражение духовных тенденций своей эпохи Лесковым и Чеховым даёт материал для осмысления жизни жанра в литературе, причин его подъёмов и «замораживания», показывает гибкость реалистической формы отражения жизни, её глубокую содержательность.

Следует обратить внимание на одну сентенцию Лескова, относящуюся к первой половине 1880-х годов, т.е. ко времени становления художественного сознания Чехова. В рассказе «Дикая фантазия» он писал: «Нам (то есть России) нужен народный человек правдивой души и прямого, ясного толка, не консерватор и не либерал, не самобытник и не западник, а просто человек с прямою, чистою натурою; человек, который бы не стремился бы ни к какой партии и не боялся бы где бы то ни было сказать в глаза увлекающейся толпе: осмотрись и

сумей быть справедливою: вот где правда» [6]. Через несколько лет эта мысль почти буквально будет повторена в известном письме Чехова А.Н. Плещееву от 4 октября 1888 г. [7] и затем не раз эхом отзовётся как в его, так и в лесковских письмах [4, с. 108 – 109]. Это стремление в идейной неразберихе опереться не на общественные институты, а на творческие, здоровые начала человеческой личности является фундаментальным для творчества обоих писателей. В письме к П.К. Щебальскому (29 июля 1875 г.), которое А.Н. Лесков считал начальной вехой «критического отношения Лескова к церкви» [8, с. 104], отдаётся полное предпочтение типу «русского еретика – умного, начитанного и свободомысленного духовного христианина, прошедшего все колебания ради искания истины Христовой и нашедшего её только в одной душе своей» [20, с. 112].

Двумя десятилетиями позже Чехов, после слов о Лескове как о знатоке «русской коренной жизни, её духа, её форм, её юмора», переписал в дневник из записной книжки: «Между «есть Бог» и «нет Бога» лежит целое громадное пространство, которое проходит с трудом истинный мудрец. Русский [же] человек знает какую-либо одну из этих двух крайностей, середина же между ними не интересует его...» [С 17, с. 224]. Но в своём художественном творчестве Чехов далеко не так пессимистично относится к духовным исканиям русского человека. При том, что Чехов к концу жизни высказал убеждение: «религиозное движение <…> – само по себе, а вся современная культура – сама по себе, и ставить вторую в причинную зависимость от первой нельзя» [П, 11, с. 106], – он на протяжении всего своего творческого пути запечатлевал картины современного состояния религиозного миросозерцания, выявлял его своеобразные и прежде всего кризисные черты.

То же следует сказать и о Лескове. При всем его уважении к Евангелию (что, заметим, выражается не в образной логике его произведений, а в суждениях «по случаю»), писателя главным образом интересовало отношение современного человека к религии и его отход от русской церкви как «учреждения полицейско-политического, всегда склонного служить земной власти» [9]. «Духовное христианство», южнорусский и великорусский штундизм, старообрядчество – эти и другие оппозиционные официальному православию религиозные течения привлекали Лескова своим стремлением не только отрицать общественные порядки современной России, но и утвердить новую систему гуманистических ценностей (или, во всяком случае, особенно если говорить о раскольниках, альтернативную систему). Если подходить к религиозной теме в творчестве Лескова и Чехова с конкретно-исторических позиций, то нельзя не заметить, что главное внимание писатели обращают на демократические начала в нравственных исканиях своих героев, на то, что имеет подлинно мировоззренческое значение.

Таков, например, мотив странничества и странника как «духовного труженика», восходящий к Пушкину. Вслед за Лесковым он отчётливо начинает звучать у Чехова. И это происходит, скорее всего, не на уровне творческого влияния, творческой преемственности, а в связи с кардинальными тенденциями развития национальной литературы, как воплощение сложнейших общественно-политических и морально-этических процессов, происходивших в России XIX в. С определённого момента оказалось, что не только «истинному мудрецу», но и каждому или почти каждому русскому человеку необходимо пройти «громадное пространство» в поисках нравственного самоопределения. «Громадность» этого пространства заключается, конечно, не в тысячеверстных измерениях, а в самом ощущении масштаба земного шара, простора, где человек, по словам одного из чеховских героев, «мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа» [С, 10, с. 58]. Всего двенадцать вёрст нужно пройти Липе от больницы, где умер её ребёнок, до дома, в котором этого ребёнка обварили кипятком (повесть «В овраге»). Но это путь не в надеждах о том, что «душа её мальчика» «идёт» за ней следом или носится «наверху, около звёзд», – это поиск встречи с человеком, надежда на сочувственное слово. «Вы святые?» – спрашивает Липа у старика-возчика и после замечательного ответа: «Нет. Мы из Фирсанова», – поясняет: «Ты давеча глянул на меня, а сердце мое помягчило. И парень тихий. Я и подумала: это, должно, святые» [С, 10, с. 174]. Вслед за Тургеневым (стихотворение в прозе «Христос») и Лесковым («На краю света») понятие святости у Чехова приобретает земной, с гуманистической направленностью смысл. Сознание человека ещё оперирует категориями, образами, символами, имеющими многовековую традицию, но в аспекте ценностном оно уже переориентировано на иное мировосприятие.

Не однажды встречается в прозе Чехова горящий на открытом пространстве костёр, к которому выводит героя его путь. В рассказе «Студент» такой костер прямо сопоставляется с костром, возле которого, по евангельской легенде, грелся апостол Пётр. Но главное не в том, что Иван Великопольский «умеет трогательно рассказывать». Старуха Василиса заплакала, а выражение у её дочери «стало тяжёлым, напряжённым, как у человека, который сдерживает сильную боль», потому, что они всем своим существом «заинтересованы» в том, «что происходило в душе Петра» [С, 8, с. 308 – 309]. «Громадное пространство» здесь измеряется временем, «непрерывной цепью событий, вытекавших одно из другого», и, дотрагиваясь до неё, человек утрачивает ощущение космического одиночества, получая взамен уверенность в исторической перспективе своего развития.

Костёр в степи, в поле, огонёк, видимый издалека, в произведениях Чехова означают чаще всего приближение к важной для автора идее. Длинный ряд неподвижных огней тянется до самого горизонта, отмечая линию будущей железной дороги, но у студента фон Штенберга из повести «Огни» они вызывают «представление о чем-то давно умершем, жившем тысячи лет назад» [С, 7, с. 107]. А инженеру Ананьеву кажется, что огни «похожи на человеческие мысли»: «Знаете, мысли каждого отдельного человека тоже вот таким образом разбросаны в беспорядке, тянутся куда-то к цели по одной линии, среди потёмок, и, ничего не осветив, не прояснив ночи, исчезают куда-то…» [С, 7, с. 138]. Бессмысленна железная дорога, если она создаст какие-то удобства, но ничего не соединит, если едущим по ней думается: «Ничего не разберёшь на этом свете!» [С, 7, с. 140].

Видел Чехов и оборотную сторону странничества, превращение его в бродяжничество, в бессознательный эскапизм. В рассказе «Мёртвое тело» у костра оказывается бродячий монашек. По существу, это он, а не труп подле огня, – мёртвое тело, то есть тело без души. Автор последовательно подчёркивает его неодушевлённость, называя монашка «ряской». «Ряска медленно отходит и опять останавливается. – Ума не приложу, как мне быть... <…> Вот наказал Господь! Пятьсот вёрст пешком прошёл, и ничего, а к дому стал подходить, и горе… <…> Не боюсь ни волков, ни татей, ни тьмы, а покойников боюсь» [С, 4, с. 129]. Но каких бы странников ни изображал Чехов, их появление всегда, пусть подспудно, но связано с характеристикой нравственного состояния современной ему эпохи. И, между прочим, изменение этого состояния по сравнению со временем начала зрелой новеллистики Лескова, 1870-ми годами, именно понижение нравственного тонуса общества, наблюдается в произведениях Чехова самым недвусмысленным образом. Он говорил А. Сереброву (Тихонову): «...меня часто упрекают – даже Толстой упрекал, – что я пишу о мелочах, что нет у меня положительных героев: революционеров, Александров Македонских или хотя бы, как у Лескова, просто честных исправников... А где их взять? Я бы и рад…» [3, с. 594].

Новые тенденции общественного развития требовали от человека качественного пересмотра форм своего социального участия. И был свой резон в отзыве Н.Ф. Бажина (1880), который пенял Лескову за то, что его Однодум «слишком уже ушёл в себя, слишком уж заботится о своей собственной чистоте душевной, т.е., в сущности, о себе… Дороги ли ему хоть сколько-нибудь окружающие его грешные, заблуждающиеся души?» [16, с. 240]. И Чехов в «Доме с мезонином» (1896) вполне определённо выразил своё сомнение в эффективности «малых дел», личной деятельности в условиях косных общественных отношений.

В центре эстетического идеала Лескова – «праведник», герой личного деяния. Странничество, по Лескову, тогда чего-нибудь стоит, если странник «**вы**-ходит» потребность «пострадать за народ». Любимые герои Чехова обязательно должны осмыслить жизнь на теоретическом уровне, придать словесное – и достаточно абстрагированное – выражение результатам своего личного опыта. В сцене спора лесковской героини Лиды Волчаниновой с художником, выразителем чеховских идей, она лишь подаёт краткие реплики, тогда как последний произносит целые монологи. Столь же яростно «выговаривается» и Лихарев из рассказа «На пути», «фанатик теорий», по выражению одного из критиков начала века [С, 5, с. 674]. И таких примеров, когда автор, не боясь, что его персонажа сочтут резонёром, даёт ему в прозаическом тексте право на масштаб монолога драматического, – таких примеров у Чехова множество. То, что даже в сказовых повестях Лескова выводилось за пределы основного повествования и попадало в обрамляющую «рамку», где властвовал автор, введено у Чехова в само действие, событийное начало которого осложняется ретардациями за счёт прямой речи, несущей, как правило, авторское мнение о той или иной проблеме, затронутой в произведении. С точки зрения художественной техники можно по-разному относиться к этому приёму, «открывающему забрало» персонажа, но в принципе чеховское к нему пристрастие свидетельствует о большей, по сравнению с персонажами Лескова, интеллектуальной автономности его персонажей. Герой Чехова получает право на суждение, которое расценивается как равно важное с делом. Иногда, в частности в «Дуэли» (глава XVI), чеховский текст приобретает черты жанровой формы философского диалога. Можно соглашаться или спорить с оценкой фон Кореном легенды Лескова о совестном Даниле, но и здесь очевидно авторское стремление утвердить в правах такой тип героя, которому доступен не только непосредственный опыт, но и умение осмыслить результаты функционирования различных форм общественного сознания.

Представляется, что подход к характеру героя как у Лескова, так и у Чехова во многом определил жанровую форму их произведений. Ещё в романе «На ножах» Лесков высказал своё понимание задач и эволюции русской прозы, начиная от времени вступления Николая I на престол**.** Писателю хотелось запечатлеть момент «кристаллизации» новых героев времени, причём не только подлинных, но и ложных, однако дееспособных. В предшествующих произведениях («Овцебык», «Некуда», «Обойденные», «Островитяне») Лесков вполне выразил свой взгляд на дальнейшее после отмены крепостного права развитие России: насаждение образования, борьба с предрассудками, искоренение пьянства. Действительный идеал Лескова критики хотели видеть в эпизодической фигуре Маслянникова-сына. Но «идеалы Маслянникова», по существу буржуазные, находились вне ценностной шкалы Лескова даже в 1860-е годы. Он, как и Чехов, видел «силу и спасение народа» в демократической интеллигенции. При этом художественное воплощение заветных идей оказывается у писателей различным, что обусловлено изменением конкретно-исторических условий российской жизни. Роман «Некуда» писался вскоре после отмены крепостного права, в его художественной ткани очевиден «прогнозирующий» элемент, в то время как произведения

Чехова об интеллигенции возникли на почве нелёгкого опыта пореформенных десятилетий. Та концепция действительности, которая предлагалась Лесковым в романе «Некуда», а затем в романе «На ножах», оказалась разномасштабной с характерами его героев. И хотя в условиях развивающегося капитализма Райнер и Розанов ощущали невозможность потенциальное сделать актуальным, а негодяй Горданов, напротив, вырастал до гигантских размеров, что в целом соответствовало исторической правде, Лесков обратился к «малым жанрам»: писателя, прежде всего, интересовал русский человек, его мировосприятие, его «психия».

Чехов, принявшись в конце 1880-х годов за роман, надеялся «убить сразу двух зайцев: правдиво нарисовать жизнь и, кстати, показать, насколько эта жизнь уклоняется от нормы». Но «норма мне неизвестна, как неизвестна никому из нас» [П, 3, с. 186]. И естественно, что роман Чехова прошёл эволюцию, сходную с той, какая отмечается в жанрах Лескова: превратился вначале в романическую хронику «Рассказы из жизни моих друзей», а затем распался на отдельные рассказы. «Сознание цели» – вот что необходимо для создания романа. «А мы? Мы! – восклицал Чехов через несколько лет. – Мы пишем жизнь такою, какая она есть, а дальше – ни тпру ни ну... <...> У нас нет ни ближайших, ни отдалённых целей...» [П, 5, с. 133]. Потому и не удовлетворил Чехова финал «Воскресения», кстати, единственного крупного русского романа последних двух десятилетий XIX в., что евангельская «норма», с его точки зрения, в современных условиях становилась слишком «произвольной». Не «решать все текстом», а видеть, что «наука и техника переживают теперь великое время» [П, 5, с. 133], что происходит смена культурных ориентиров, и в этих условиях эмпирического накопления жанр романа также должен обрести новые «нормы».

Наряду со сходным ощущением жанровой необходимости интересно отношение Лескова и Чехова к жанровому канону, в частности к канону святочного рассказа. Святочный (рождественский) рассказ, традиционный в массовой русской журналистике последней трети XIX в., подвергается под пером Лескова активному преобразованию. Достаточно вспомнить, что и «Запечатленный Ангел», и «Чертогон», и – в определённой мере – «На краю света» в первых публикациях представлены как рождественские рассказы. Творческая продукция Лескова позволила ему издать целый сборник «Святочные рассказы» (декабрь 1885 г.). Чем же привлекала писателя эта жанровая форма? Укажем вначале на то, что нелёгкая издательская судьба подталкивала его к сотрудничеству со многими журналами и газетами, стремившимися – ради читательского внимания – к публикации развлекающих святочных рассказов. В свою очередь, и логика лесковского творчества, его возрастающая социальность приводили писателя к мысли о необходимости расширения круга читателей своих произведений. Самое обозначение «святочный рассказ» обеспечивало им повышенное внимание у широких слоёв публики; писатель говорил с читателем на привычном ему, читателю, языке.

Что касается художественных возможностей святочного рассказа, то, очевидно, точку зрения Лескова на них выражает «третий гость» («Жемчужное ожерелье»): «…И святочный рассказ, находясь во всех его рамках, всё-таки может видоизменяться и представлять любопытное разнообразие, отражая в себе и своё время, и нравы» [7, с. 133]. Необходимо обратить внимание на следующее любопытное обстоятельство. Святочные рассказы, как они осуществлены Лесковым, с одной стороны, обращены к массовому читателю, к людям довольно пёстрого социального состава, а с другой – содержание этих рассказов не что иное, как художественное исследование особенностей сознания как индивидуального, так и коллективного, имманентно связанного с этими же читателями. Условность «святочного» начала в рассказах Лескова ярко выражена. Достаточно вспомнить, что, готовя книгу, он включил в неё ряд рассказов («Отборное зерно», «Штопальщик», «Дух госпожи Жанлис», «Маленькая ошибка» и др.), в первых публикациях святочными не являвшихся. Сделано это было после создания «рождественского» колорита в первых абзацах текста. Лесков внешне соблюдает канон святочного рассказа, но делает это своеобразно: и пародируя его, и укрепляя серьёзным содержанием, не сразу угадываемым за карнавальной пестротой.

По существу, всё сказанное о святочных рассказах Лескова может быть отнесено и к святочным рассказам Чехова. И «Сон» (1885), и «Восклицательный знак», и «Ночь на кладбище», и «Шампанское» – это гротески с социально-психологической подоплекой. По своему творческому пафосу к ним близок рассказ «В рождественскую ночь» (1883), где пресловутый канон вывернут наизнанку. Позднейший же рассказ «На святках» (1900) прямо с этим каноном полемизирует, показывает его «выработанность».

Всё сказанное позволяет, на наш взгляд, сделать вывод, что реалистический метод обогащается не только последовательно углубляющимся художественным исследованием быстротекущей действительности, но и использованием опыта писателей-предшественников и современников (развитие их идей, полемика с ними, использование сходных жанровых форм и преобразование их на основе иных творческих задач), значимым итогом которого становится возникновение нового художественного качества.

Библиографический список

1. Тюхова Е.В. Чехов и Лесков: личные отношения и взаимооценки. *Юбилейная международная конференция по гуманитарным наукам.* Орёл: Издательство Орловского государственного университета, 2001; Выпуск 1: 205 – 211.
2. Винницкий И.А. Духовный карцер. Н.С. Лесков и «Палата № 6» А.П. Чехова. *Вопросы литературы.* 2006; № 4: 310 – 322.
3. *А.П. Чехов в воспоминаниях современников*. Москва: Художественная литература, 1986.
4. Видуэцкая И.П. Чехов и Лесков. *Чехов и его время*. Москва: Наука, 1977: 101 – 116.
5. Бицилли П.М. *Творчество Чехова: Опыт стилистического анализа*. Москва: Гелеос, 2003.
6. Лесков Н.С. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Москва: Терра, 1996 – 2016. (Далее все ссылки на произведения и письма Лескова даны в тексте по этому изданию с указанием номера тома и страницы).
7. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983. П. 3: 11. (Далее все ссылки на произведения и письма Чехова даны в тексте по этому изданию с указанием серии сочинений – С или писем – П, номера тома и страницы).
8. Лесков А.Н. *Жизнь Н. Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памятям*. Москва: Советская Россия, 1989.
9. Письмо Н.С. Лескова С.И. Сазоновой. *Вопросы литературы.* 1981; № 2: 220 – 222.

References

1. Tyuhova E.V. Chehov i Leskov: lichnye otnosheniya i vzaimoocenki. *Yubilejnaya mezhdunarodnaya konferenciya po gumanitarnym naukam.* Orel: Izdatel'stvo Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2001; Vypusk 1: 205 – 211.
2. Vinnickij I.A. Duhovnyj karcer. N.S. Leskov i «Palata № 6» A.P. Chehova. *Voprosy literatury.* 2006; № 4: 310 – 322.
3. *A.P. Chehov v vospominaniyah sovremennikov*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
4. Vidu`eckaya I.P. Chehov i Leskov. *Chehov i ego vremya*. Moskva: Nauka, 1977: 101 – 116.
5. Bicilli P.M. *Tvorchestvo Chehova: Opyt stilisticheskogo analiza*. Moskva: Geleos, 2003.
6. Leskov N.S. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Moskva: Terra, 1996 – 2016. (Dalee vse ssylki na proizvedeniya i pis'ma Leskova dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem nomera toma i stranicy).
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983. P. 3: 11. (Dalee vse ssylki na proizvedeniya i pis'ma Chehova dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem serii sochinenij – S ili pisem – P, nomera toma i stranicy).
8. Leskov A.N. *Zhizn' N. Leskova po ego lichnym, semejnym i nesemejnym zapisyam i pamyatyam*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
9. Pis'mo N.S. Leskova S.I. Sazonovoj. *Voprosy literatury*. 1981; № 2: 220 – 222.

Статья поступила в редакцию 13.01.21

УДК 821.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-339-341

Kurbanova E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*

Magomedova M.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*

ARTISTIC INTERPRETATION OF CHILDHOOD AND ITS EXPRESSION IN RASUL BAGOMEDOV'S SERIES OF WORKS "ADULTS ABOUT CHILDREN".

The article is dedicated to the problem of artistic interpretation of childhood and its embodiment in the series of stories-miniatures of Dagestan folk writer Rasul Bagomedov "Adults about children". The study of this cycle gives an opportunity to reveal all its specificity, variety, ideological-themed, artistic-style content of works, to trace the evolution of the creativity of the Dargin writer and to highlight its originality. Its specificity is due to the variety of subjects, the sharpness of the setting of moral problems, the richness of artistic means and ways of creating an image. The study emphasizes that the specifics of the stories of this cycle are based not only

on the outlook and talent of the writer, but also on his pedagogical activities, for Rasul Musaevich Bagomedov worked for about sixty years as a teacher of Russian and native languages in the native village of Meusish.

Key words: **Dargin children's literature, children's folklore, teacher-writer, folk writer of Dagestan Rasul Bagomedov, artistic interpretation.**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*
***М.М. Магомедова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЕТСТВА И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ РАСУЛА БАГОМЕДОВА «ВЗРОСЛЫЕ О ДЕТЯХ»

Статья посвящена рассмотрению проблемы художественной интерпретации детства и его воплощению в цикле рассказов-миниатюр народного писателя Дагестана Расула Багомедова «Взрослые о детях». Изучение данного цикла дает возможность выявить всю его специфику, разновидность, идейно-тематическое, художественно-стилевое содержание произведений, проследить эволюцию творчества даргинского писателя и высветить его своеобразие, оригинальность. Его специфика обусловлена многообразием тематики, остротой постановки нравственных проблем, богатством художественных средств и способов создания образа. В исследовании акцентируется внимание на том, что специфика рассказов данного цикла обосновывается не только кругозором и талантом писателя, но и его педагогической деятельностью – Расул Мусаевич Багомедов около шестидесяти лет работал учителем русского и родного языков в родном ауле Меусиша.

Ключевые слова: **даргинская детская литература, детский фольклор, педагог-писатель, народный писатель Дагестана Расул Багомедов, художественная интерпретация.**

Даргинская детская литература в процессе своего становления и развития прошла долгий и сложный путь исканий новых идейно-художественных форм, явившихся результатом творческого осмысления жизни народа в различные исторические периоды. Она возникла на основе богатого наследия устного народного творчества. Даргинский детский фольклор обширно и многосторонне представлен в фольклорных сборниках Исы Омарова «Маленький пастушок» (на даргинском языке «*НикIа букIун*») и «Детские игры» («*ДурхIнала хIязани*»), Расула Багомедова «Радуга даргинского народного творчества» («*Даргала халкьла пагьмула зурхIяб*») и др. В сокровищницу даргинской детской литературы вошли произведения, созданные Ахмедханом Абу-Бакаровым, Магомед-Расулом Расуловым, Сулейманом Рабадановым, Расулом Багомедовым, Ибрагимом Ибрагимовым, Айшой Курбановой и др. Можно с уверенностью сказать, что современная даргинская детская литература, пройдя сложный путь от своего зарождения до расцвета, стала развитой эстетической системой, в которой представлены разнообразные роды и жанры [1, с. 110].

Одним из ярких представителей даргинской детской литературы является педагог-писатель, народный писатель Дагестана, Заслуженный учитель Российской Федерации Расул Мусаевич Багомедов. Его творчество тесно связано с темой воспитания подрастающего поколения в духе добра, справедливости и бережного отношения к окружающему миру.

Выбор героев рассказов даргинского писателя также определён нравственно-эстетическим аспектом: герой произведения – носитель менталитета своего народа с присущими ему чертами и характеристиками. В основном героями рассказов педагога-писателя являются дети или подростки. Это неслучайно, так как обучению и воспитанию подрастающего поколения Расул Мусаевич отдал шестьдесят лет: работал учителем русского и родного (даргинского) языков в Меусишинской школе.

В родном селении Меусиша Дахадаевского района Дагестана Р.М. Багомедов открыл авторскую школу «Юный литератор», где был ее бессменным руководителем. Произведения учащихся этой школы публиковались в периодической печати («*Шила гIямру*» – «Сельская жизнь», «*Лачин*» – «Соколёнок», «*Замана*» – «Время») на даргинском и русском языках. В 2009 году лучшие произведения вышли отдельной книгой «*Савлила шала*» на даргинском языке («Утренняя заря») [2].

В рассказах, где центральными персонажами выступают дети, отразились наблюдения педагога-писателя. В "детских" рассказах представлены любознательные, смышленые юные горцы разных возрастов. Использовав различные поучительные и комичные ситуации из жизни детей, автор формулирует мысль о том, что нужно с любовью и сердечностью относиться к окружающему миру, природе, животным (рассказы «*Тигрик*» – «Тигрик», «*Залум*» – «Залум», «*Къиргъу*» – «Киргу», «*Таргьа*» – «Ласка», «*Гурда*» – «Лиса»). Поднимаются серьезные жизненные проблемы, связанные с проблемами сохранения родного языка, забвением добрых традиций гостеприимства, взаимоотношениями родителей и детей (рассказ «*Дудешличил ихтилат*» – «Беседа с отцом») [3, с. 105 – 106].

Процессы, происходящие в малом эпическом жанре даргинцев, показывают то, что присуще рассказу всех эпох и народов [4, с. 5]. В рассказах даргинского писателя именно с детьми происходят те или иные события, которые несут в себе поучительную, воспитывающую функцию. «Одни ищут счастье, другие – смысл жизни, а третьи – лучшую жизнь» [5, с. 115]. В рассказах-миниатюрах цикла «Взрослые о детях» («*Бишгlати халатачила*») педагога-писателя открывается необычайный мир детей, ощущается писательский талант раскрытия философии детской души: «*Хасти уми*» – «Собственные имена», «*Чиди вархьси?*» – «Кто прав?», «*Мез хIедалуси*» – «Язык не знающий», «*Орден*» – «Орден», «*Ма, иш чIямбара*» – «На, это пожуй», «*Автобус бакIайчи*» – «До приезда автобуса», «*Бац*» – «Луна», «*Муса школализив*» – «Муса в школе».

Мир детства, являясь «неотъемлемой частью жизни и культурного развития любого отдельно взятого народа и человечества в целом, издавна привлекал внимание художников слова, философов, психологов, социологов, литературоведов, педагогов и просто читателей – как детей, так и взрослых» [6, с. 411]. Казалось, незначительный штрих, но ребёнок весьма оригинально ставит каверзный вопрос: «*Сен печь халах1ебиуси?*» – «Почему печь не расширяется?»:

Халасигъуна узи школализивад бара гьанна чарухъири. ИшбархIи сегъунси хабар бурул или, бишгlати узби иличи хIерлири.

– *Ванабиалли, мегь халабиуси саби, – иб илини, столличи жузи кархьули.*

Илдала ургавсигъуна узи Муса дебали пикриухъун, мачигъуна къянкъличи бишгlаси тIул чебуцили хьарбаиб:

– *Нушала печь сен халахIебиуси?*

«Старший брат только что вернулся из школы.

Младшие ждали, что нового из услышанного сегодня в школе он им сообщит.

– Когда железо нагревается, оно расширяется, – важно заявил старший брат, положив книги на стол.

Средний брат Муса подумал и, прижав указательный пальчик к своему кругленькому носику, спросил:

– А почему тогда наша железная печь не расширяется?» [7, с. 291; 8, с. 265].

Осмысление удивительного детского мира и его художественное воплощение представляет собой особую ценность, так как в цикле «Взрослые о детях» художественно воссоздается процесс формирования характера детской человеческой личности через осмысление основ эстетических, этических и мировоззренческих принципов бытия, объединяя прошлое и настоящее с будущим. Детский мир в рассматриваемых произведениях своеобразный: тонко пропитан чувством национальности, тем не менее, герои и проблемы настолько реальны, что являются присущими каждому, независимо от принадлежности к какому-либо народу. Несмотря на то, что автор рисует мир ребенка, философия произведения ясна и актуальна взрослому человеку. При этом «детство выступает особой субкультурой жизни человека. Оно концентрирует в себе и человеческую мудрость, и детскую непосредственность» [6, с. 413], затрагивая, таким образом, целый ряд проблем, связанных с общечеловеческими и общемировыми категориями. Например: рассказ-миниатюра «*Автобус бакIайчи*...» – «До прихода автобуса…»:

Райличи някъра кабихьили, кьакьалихIи рухъна тIашризур:

– *Ай, Аллагь, рахъхIи кахIелас, ахиратлизи аркьяс. ШалгIевулхъуси Муса уркIецIиличил хIеризур, ва тиладибариб:*

– *Автобус бакIайчи руэнгу, хала неш.* Автобус бакIайчи.

«На улице остановилась дряхлая старуха. Согнулась и, опершись на трость, начала бурчать:

– Ой, Аллах, долго здесь я не останусь: давно пора мне на тот свет!

Проходивший мимо Муса пожалел старуху и попросил:

– Пожалуйста, бабушка, дождитесь автобуса: он Вас быстро туда довезет!» [7, с. 289; 8, с. 264].

Из современных даргинских авторов, пишущих о детях, произведения Расула Багомедова выделяются своей необычайностью, краткостью, широтой мысли. От общения с героями рассказов читатель вспоминает свое детство. Сюжетообразующим звеном здесь выступает мотив памяти, например, рассказ «*Орден*»:

ВишгIал Муса дудешлизи:

– *Ва дудеш, иш орден (чебяхIси даражала багьудила значок сабри) хIед селис бедибси?*

– *УчIнилис.*

Муса пикри-пикриухъи, шкафлизибад букварь хиб ва учIесииб: «Ма-ма, папа ...»

– *Гьанна набра лугав илгъуна орден?*

– *Ишгъуна «орден» касес багьандан, дила урши, вахъхIи учIес гIягIнили саби.*

– *БархIиахъайчив?*

– *Чуйнара бархIиахъайчи.*

– *Чуйнара бархIиахъибхIели, чили лугуси?*

– *ХIукуматли.*

– *Ил халасив, хIу халасирив?*

– *ХIукумат – ца адам ахIен. Илди бахъал адамти саби.*

– *Илдазивад чили наб орден луга?*

Буреси хIебалули, дудешли хъянтIа хъарсбариб.

«Муса говорит папе, показывая на значок об окончании высшего учебного заведения:

– Папа, этот орден за что тебе дали?

– За учебу, – улыбнулся отец.

Муса глубоко задумался, взял букварь из шкафа и с трудом начал читать слоги: «Ма-ма, па-па…».

– А мне дадут такой орден? – спросил он немного погодя.

– Чтобы дали такой орден, сынок мой, надо много читать.

– До вечера?

– Много вечеров!

– После многих таких вечеров кто мне его даст? – не унимался малыш.

– Государство.

– Кто главнее: оно или ты?

– Государство – это не один человек, а много людей, – терпеливо разъяснял папа.

– Кто же из них даст мне орден?

Папа не нашелся, что ответить, и вздохнул» [7, с. 288; 8, с. 264].

В рассказах даргинского писателя о детях и для детей отражаются такие обыкновенные вещи, в то же время истины. В них сюжет динамичен, отсутствуют длинные описания, усилен эмоциональный фон, действия происходят стремительно, картины главным образом зрительны. Образы героев рассказов-миниатюр точно и чувственно описываются, что свидетельствует о наличии у писателя рефлексии текста. В рассматриваемом цикле рассказов Багомедова простота детских образов и характеров совмещается с их силой, яркостью, неповторимостью. Детский мир в произведениях педагога-писателя – мир особых отношений, переживаний и чувств. Например, рассказ «*Чиди вархьси?*» – «Кто прав?»:

ХIямзатличи учительли перерывла замана классла дурхIначил хIязани дурадуркIахъес хъарбариб. ДурхIнас хIязани дигули ахъиб. ЦабархIи санкомиссиясла членти хIязли хIедиркьехIе или кабизур.

– *Сен? – децIагиб ХIямзатлис.*

– *ХIязлизи ахъахIелли, нуша нясдирехIе.*

– *ХIямзат илдачи вайтIа хIеризур:*

– *ХIебиалли, хIушаб вайбаркьлис нура жагIял дяхI хIедирцили школализи лявкьяс.*

«В школе учитель поручил Гамзату на переменах проводить игры с одноклассниками.

В один день его сверстники – члены «санитарной комиссии» – заявили, что не будут сегодня играть. Гамзат обиделся и сказал:

– Назло вам завтра я в школу приду не умывшись» [7, с. 287; 8, с. 263] и др.

Детский мир хранит в себе много загадок, отгадки на которые педагог-писатель находит в нашей повседневной обыденной жизни, в жизни родного края. В этих произведениях отразились наблюдения педагога. Вырисовывается мир детской дружбы: преданность, честность, откровенность. У героев произведений особые отношения. Художественно осмысливая мир детства, Расул Багомедов показывает, как дети постепенно проникают в сферу взрослых отношений, воспитывают в себе человека, носителя нравственных начал.

В цикле рассматриваемых рассказов-миниатюр представлены антропонимические единицы. Употребление тех или иных собственных имен обусловливается жанровым своеобразием художественного произведения. Антропонимы зафиксированы в тридцати двух случаях, например: *Амир* Амир, *Бац* Луна, *Муса* Муса, *ХIябиб* Габиб, *ХIямзат* Гамзат и др., но частотность их употребления разная [9, с. 177 – 178].

Рассказы-миниатюры Р.М. Багомедова (кстати, он издал четыре сборника произведений устного народного творчества даргинцев: «*Даимси лами*» – «Вечное пламя», «*Даргала халкьла хабурти*» – «Даргинские народные сказки», «*Даргала халкьла пагьмула зурхIяб*» – «Радуга устного народного творчества», «*УркIила тимхъ*» – «Биение сердца») сродни сказкам, в них также присутствует волшебство, оно не только чудесно и неосуществимо – это волшебство преисполнено гранями социального, обычного, свойственного повседневной жизни.

Библиографический список

1. *Современная литература народов России: Детская литература. Антология*. Москва: Организационный комитет по поддержке литературы, книгоиздания и чтения в Российской Федерации; Фонд социально-экономических и интеллектуальных программ; Объединённое гуманитарное издательство, 2017.
2. *Утренняя заря*. Составители Р.М. Багомедов. Махачкала: Издательство «Народы Дагестана», 2009.
3. Багомедов Р.Р. Очерк и рассказ как жанры даргинской литературы. *Очерки даргинской литературы 196 – 1990-х годов*. Махачкала, 2013: 80 – 86.
4. Хизриева З.М. *Даргинский рассказ: тенденции развития*. Махачкала, 2012.
5. Соколова В.Е. *Мордовский национальный характер*. Саранск: Издательство МГУ, 2003.
6. Коротков И.П. *Очерки мордовской литературы*. Саранск: Издательство МГУ, 2008.
7. Багомедов Р.М. *Рассказы*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2017.
8. Багомедов Р.М. *Мерило человечности*. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников), 2017.
9. Багомедов М.Р. Онимы в даргинской художественной литературе (на материале рассказов Расула Багомедова). *Антология поэтонимологической мысли*. Донецк: Юго-Восток, 2008; Т. 1: 174 – 182.

References

1. *Sovremennaya literatura narodov Rossii: Detskaya literatura. Antologiya*. Moskva: Organizacionnyj komitet po podderzhke literatury, knigoizdaniya i chteniya v Rossijskoj Federacii; Fond social'no-`ekonomicheskih i intellektual'nyh programm; Ob`edinennoe gumanitarnoe izdatel'stvo, 2017.
2. *Utrennyaya zarya*. Sostaviteli R.M. Bagomedov. Mahachkala: Izdatel'stvo «Narody Dagestana», 2009.
3. Bagomedov R.R. Ocherk i rasskaz kak zhanry darginskoj literatury. *Ocherki darginskoj literatury 196 – 1990-h godov*. Mahachkala, 2013: 80 – 86.
4. Hizrieva Z.M. *Darginskij rasskaz: tendencii razvitiya*. Mahachkala, 2012.
5. Sokolova V.E. *Mordovskij nacional'nyj harakter*. Saransk: Izdatel'stvo MGU, 2003.
6. Korotkov I.P. *Ocherki mordovskoj literatury*. Saransk: Izdatel'stvo MGU, 2008.
7. Bagomedov R.M. *Rasskazy*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2017.
8. Bagomedov R.M. *Merilo chelovechnosti*. Mahachkala: ALEF (IP Ovchinnikov), 2017.
9. Bagomedov M.R. Onimy v darginskoj hudozhestvennoj literature (na materiale rasskazov Rasula Bagomedova). *Antologiya po`etonimologicheskoj mysli*. Doneck: Yugo-Vostok, 2008; T. 1: 174 – 182.

Статья поступила в редакцию 19.01.21

УДК 81'26

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-341-344

Ri K.K., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: meili@bk.ru*

Rukavishnikov V.S., *senior teacher, Far East Law Institution of the Ministry of Internal Affairs (MVD) of the Russian Federation (Khabarovsk, Russia), E-mail: ironman64@mail.ru*

ACTUALIZATION OF MEANING WHEN TRANSLATING MODERN CHINESE LANGUAGE MODAL PARTICLES INTO RUSSIAN LANGUAGE. The article reviews the actualization of meaning in the translation process of modal Chinese language particles. According to the analysis of modern Chinese fiction, the researchers conclude that particles are often used in dialogues and monologues. They also bear a considerable semantic value. Their position is inside the sentence, they are ambiguous, their meaning depends on the context, and therefore, the transfer of their meaning and translation into another language is a rather complicated process. Syntax means, such as the volume of sentences, their prevalence, the presence of homogeneous members, synonymy, epithets, post-position of definitions, act as a significant actualizing parameter in the transfer of the meanings of modal particles into Russian, recommendations for taking into account of which are set out by the authors of this article.

Key words: **Chinese language, Russian language, modal particles, translation, actualization of meaning.**

***К.К. Ри**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: meili@bk.ru*
***В.С. Рукавишников**, ст. преп., ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт при МВД России», г. Хабаровск, E-mail: ironman64@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА ПРИ ПЕРЕВОДЕ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья рассматривает актуализацию смысла при переводе модальных частиц китайского языка. Согласно проведенному анализу перевода современного китайского художественного произведения можно сделать вывод о том, что частицы часто употребляются в диалоге и монологе и несут на себе огромную смысловую нагрузку. Они не употребляются вне предложения, многозначны, их значение зависит от контекста, поэтому передача их смысла и перевод на другой язык – довольно сложный процесс. Средства синтаксиса, такие как объем предложений, их распространенность, наличие однородных членов, синонимии, эпитетов, постпозиции определений, выступают значимым актуализирующим параметром при передаче смыслов модальных частиц на русский язык, рекомендации по учету которого изложены авторами данной статьи.

Ключевые слова: **китайский язык, русский язык, модальные частицы, перевод, актуализация смысла.**

Основным посредником в процессе межкультурного общения всегда являлись переводчики. В настоящее время роль переводчика и качественных адекватных переводов с разных языков на русский трудно переоценить [1]. Особенно это касается все более востребованных переводов с китайского языка, в том числе и современных художественных произведений, где от переводчика как ретранслятора иностранного языка и культуры требуется особая техника понимания, восприятия и декодирования, которая неразрывно связана с психической деятельностью по смыслоразличению, переводу и воспроизведению текста на язык перевода.

Точность передачи исходных смыслов зависит также от заложенной в оригинальном тексте социальной, культурной, политической, исторической ситуации. Немаловажен и авторский стиль текста.

Содержание оригинала проецируется в сознании переводчика, его сознание реагирует и вовлекает в процесс осмысления всю информацию и ассоциации к ней. Происходит целостная оценка всей информации, то есть придание смысла воспринимаемому тексту. В результате у переводчика формируется образ текста перевода, и последующее за этим непосредственное порождение текста перевода заключается в отборе и комбинировании языковых средств для передачи текста оригинала на другой язык без искажений смысла.

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных изучению модальных частиц китайского языка (В.И. Горелов, А.А. Драгунов, С.А. Старостин, китайских ученых Ван Ли, Люй Шусян, Тань Аошуан и др.), единое понимание данного явления отсутствует [2 – 7]. Более того, крайне малочисленны работы, касающиеся именно аспекта перевода модальных частиц современного китайского языка на русский (переводу модальных частиц с русского на китайский язык посвящена работа С.Ц. Гуань, А.А. Зениной, а также статья Т.Е. Чаплыгиной, Ч. Чжан) [8; 9]. Поэтому актуальность и новизна заявленной темы исследования по актуализации смысла китайских модальных частиц при переводе на русский язык путём выделения и систематизация актуализируемых ими значений не вызывают сомнений.

Напомним, что термин «актуализация» связывается с именем Шарля Балли. По его мнению, актуализировать понятие – значит отождествить его с реальным представлением говорящего субъекта [10, с. 85].

Актуализация характерна абсолютно для всех языков, без нее невозможен процесс коммуникации. Каждое слово относится к определенному классу, и актуализировать слово означает претворить его в действительность. В каждом речевом акте процесс отождествления понятия с его реальным представлением обладает определенным характером, в зависимости от того, насколько осведомлен адресат о том, что сообщает говорящий.

Для актуализации необходимы актуализаторы – речевые приемы, например, артикли, показатели времени, частицы, временные показатели, а также невербальные средства, такие как мимика, жесты.

Понятие актуализации в переводе неразрывно связано с использованием переводческих трансформаций. Основываясь на классификации переводческих трансформаций И.С. Алексеевой, можно определить переводческие трансформации как межъязыковые преобразования, требующие перестройки на лексическом, грамматическом или текстовом уровне [11, с. 158]. Исходя из вышеуказанной классификации, можно выделить следующие элементарные типы переводческих трансформаций: перестановки, замены, добавления и опущения. Их разграничение является условным, так как в процессе перевода специалист осуществляет преобразования комплексно. К комплексным трансформациям также можно отнести антонимический перевод, компенсацию и описательный перевод.

Представляется возможным сделать вывод о том, что переводческие трансформации представляют собой определённые языковые средства, которые переводчик выбирает и комбинирует при непосредственном порождении текста перевода после осмысления текста оригинала и актуализации смысла.

Актуализация смысла модальных частиц в исходном тексте на китайском языке представляется сложным для анализа предметом лингвистического исследования. Модальные частицы имеют полное разнообразие прагматических значений, основываясь на связи контекста с отношением говорящего к порождаемому им тексту.

Модальные частицы обладают ярко выраженной эмоциональной окраской, однако не всегда возможно однозначно определить их лексическое значение. Так как это служебная часть речи, полный спектр выражаемых ими смыслов можно реализовать только в контексте предложения.

В китайском языке существуют разные лексико-семантические варианты модальных частиц, поэтому тип предложения также необходимо учитывать. По своему строению и функциям модальные частицы близки наречиям, союзам и междометиям, а также вводным словам. Вышеуказанные отечественные и китайские ученые-грамматисты сходятся во мнении, что модальная частица – это любая частица, функционирующая в диалоге как реплика, отражающая непосредственную реакцию на слова собеседника.

Модальные частицы многозначны, обладают ярко выраженной эмоциональной окраской и принимают непосредственное участие в выражении эмоционального отношения говорящего к предмету высказывания. Выражая непосредственные реакции, отношение к сказанному, оценку, они обладают способностью сочетаться друг с другом в целые комплексы, которые в предложении легко возникают и легко распадаются, видоизменяются. Такие комплексы организуются вокруг одной частицы, усиливая или дополняя ее значение очень тонкими смысловыми оттенками.

В процессе исследования был проанализирован профессиональный перевод с китайского языка на русский язык художественного произведения 梦里花落知多少 Mèng lǐ huā luò zhī duōshǎo – «Знаешь, сколько опало во сне лепестков...», автором которого является 郭敬明 Guō jìngmíng – Го Цзинмин, перевод выполнил Шакура Дмитрий [12; 13]. Выбор произведения был основан на нижеуказанных критериях:

1) произведение относится к современной китайской литературе (2005 г.);
2) наличие профессионального перевода на русский язык;
3) большое количество диалогов и монологов.

Выбранное художественное произведение отличает сложное композиционное строение. В канве рассказа от имени повествователя (в первом лице) о жизни молодой девушки представлены отрывки ее мыслей, воспоминаний, жизненных случаев. Их простой разговорный синтаксис демонстрирует характер героини и ее друзей, силу ее впечатлений как писательницы. Нижеприведенные примеры прекрасно показывают частоту использования в китайской современной молодежной речи модальных частиц:

1) 怎么着，又写东西呢，我的文学小青年。Zěnme zhe, yòu xiě dōngxi ne, wǒ de wénxué xiǎoqīngnián. – «Что, снова сочинительством занимаемся?»

Модальная частица 呢 в середине повествовательного предложения используется для придания высказыванию оттенка легкой насмешки. В процессе актуализации смысла модальной частицы переводчик воспользовался лексической заменой, а также заменил повествовательное предложение на вопросительное, чтобы передать смысл риторического вопроса.

2) 你已经胖得跟猪似的了，你还要弄得习性也跟过去啊。Nǐ yǐjīng pàng de gēn zhū shì de le nǐ hái yào nòng de xíxìng yě gēn guòqù a. – «Ты и так уже толстая, как поросенок, а теперь еще и повадки стали соответствующие появляться!»

В данном случае модальная частица 啊 передает смягчение предложения при помощи интонации, на русский язык актуализируется с помощью приема лексической компенсации «еще и» и синтаксической трансформацией повествовательного предложения в восклицательное с целью передачи эмоционального оттенка недовольства и упрека.

В табл. 1, представленной ниже, выделены основные модальные частицы из данного текста и актуализированы их смыслы.

В результате проведенного анализа, стало возможным сделать вывод о том, что эмоционально-оценочная семантика модальных частиц обусловливает выражение смысла в исходном тексте, соотносимого с актуализируемыми в монологе либо диалоге объективно существующими коммуникативными ситуациями, и детерминирует употребление лексических, грамматических и синтаксических средств в тексте перевода. Чаще всего использовались следующие переводческие трансформации: лексические замены, компенсации, добавления, модификации предложений из повествовательных в восклицательные или вопросительные, членение предложений.

Значимым актуализирующим параметром при передаче смыслов модальных частиц на русский язык также являются синтаксические средства, такие как объем предложений, их распространенность, наличие однородных членов, синонимии, постпозиции определений. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что модальные частицы при переводе с китайского на русский язык чаще всего актуализируются посредством лексических и синтаксических преобразований.

Таблица 1

Актуализация смысла при переводе основных модальных частиц художественного произведения
梦里花落知多少 Mèng lǐ huā luò zhī duōshǎo – «Знаешь, сколько опало во сне лепестков...».

Модальная частица	Заложенные смыслы
啊 a	1. В конце повествовательного предложения модальная частица выражает следующие чувства и эмоции: подтверждение, оправдание, понукание, приказ, недовольство, гнев, злоба, неуверенность. Смягчается предложение при помощи интонации. 2. В конце восклицательного предложения служит для выражения восклицания. 3. В конце вопросительного предложения выражает вопросительный оттенок. 4. В середине в предложении фиксирует паузу, высказыванию придается оттенок уверенности или легкой насмешки, а также неуверенности, раздражения, ухмылки, упрека. 5. Используется в бессоюзных, неполных предложениях, перечислениях. На русский язык передается с помощью лексической замены, лексической компенсации, перестановки, членения предложения, синтаксической трансформации. Пример: **的哥蛮不好意思地笑笑**，说，那哪儿能啊，小姑娘能侃。Dí gē mán bù hǎoyìsi de xiào xiào, shuō, nà nǎer néng ***a***, xiǎo gūniang néng kǎn. – «Таксист, сильно смутившись, сказал: «Да что Вы! Просто у девчушки язычок хорошо подвешен!»» Частица **啊** указывает на смягчение предложения при помощи интонации. В данном случае модальная частица актуализируется переводчиком приемом компенсации словами «да что (Вы)». Переводчик также использовал такую синтаксическую трансформацию предложения, как его членение для актуализации эмоционального оттенка модальной частицы.
呢 ne	1. В конце предложения способствует смягчению интонации. 2. В конце утвердительных предложений подчеркивает предположение, утверждение, убеждает собеседника. 3. В вопросительном предложении подчёркивает дополнительную вопросительную интонацию предложения. 4. Используется в риторическом вопросе, в неполных и побудительных предложениях. Актуализируется в переводе с помощью лексической замены, лексической компенсации, синтаксической модификации предложения, графического отображения слов. Представляет собой поиск субъектом речи эмоционального контакта с адресатом. Говорящий не знает, как собеседник отнесется к его предложению, поэтому в его высказывании отсутствует уверенность в том, что инициатива будет оценена положительно. Реализации намерений адресата способствуют коммуникативные свойства и функции языковых единиц, которые формируют структуру его речевого акта. Пример: 上车后我对那位的哥说，怎么着师傅，您是她亲戚呢？Shàng chē hòu wǒ duì nà wèi dí gē shuō, zěnmezhe shīfu, nín shì tā qīnqi ne? – «Сев в машину, я спросила у таксиста: «Вы что, родственники с ней?»» Модальная частица **呢** в конце вопросительного предложения передает оттенок меньшей настойчивости, смягчает тональность, при переводе передается при помощи лексической компенсации вопросительным словом «что». Смысл модальной частицы в том, что говорящий не знает, как собеседник отнесется к его предложению, поэтому в его высказывании отсутствует уверенность в том, что ответ будет положительным.
吧 ba	1. Выражает согласие, разрешение. 2. Выражает мягкое побуждение, совет, настойчивую просьбу (при переводе: -ка, давай, да, ну). 3. Выражает догадку, предположение. 4. Отмечает паузу в середине предложения. Усиливает уверенность говорящего в правильности своего предположения, придает побуждению настоятельность и приводит к согласию собеседника с выбранной адресатом программой действий либо к нерешительности, вызванной категоричностью его побуждения. Основная цель состоит в стремлении побудить собеседника осуществить определенную линию поведения. Актуализируется с помощью перестановки, замены, членения предложения, модификации предложения, компенсации. Пример: 林岚，见着我女朋友没，**李茉莉，人家可是真正的淑女**，**我**厉害吧。Lín lán, jiàn zhe wǒ nǚ péngyǒu méi, li mòlì, rénjiā kěshì zhēnzhèng de shūnǚ, wǒ lìhài ***ba***. – «Линь Лань, ты мою девушку видела? Зовут Ли Жасмин, настоящая леди, неплохо, правда?» Частица **吧** в конце повествовательного предложения актуализирует оттенок язвительности. Переводчик воспользовался модификацией предложения из повествовательного в вопросительное, членением предложения, лексической перестановкой слова «видела», произвел антонимический перевод «круто» на «неплохо». Автор перевода также воспользовался лексическим добавлением слова «правда».

Библиографический список

1. Рукавишникова О.И., Некрасова Д.Л. Формирование толерантности как фактора профессионального успеха переводчика китайского языка в полиэтнической среде. *Актуальные проблемы востоковедения*: материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению. Томск: Издательство ТОГУ: 85 – 90.
2. Горелов В.И. *Грамматика китайского языка*: учебное пособие. Москва: Издательство «Просвещение», 1982.
3. Драгунов А.А. *Исследования по грамматике современного китайского языка*. Москва: АН СССР, 1952.
4. Старостин С.А. Труды по языкознанию. Москва: Языки славянских культур, 2007.
5. Ли В. Части речи. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1989; Выпуск 22: 37 – 53.
6. Люй Ш. *Очерк грамматики китайского языка*. Москва: Наука, 1965; Т. 2, Ч. 1.
7. Тань А. *Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка)*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
8. Гуань С.Ц., Зенина А.А. Контекст как ключ к эквивалентному переводу модальных частиц с русского на китайский язык. *Вестник Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. 2020; № 1 (75): 79 – 87.
9. Чаплыгина Т.Е., Чжан Ч. Функционально-грамматическое описание русских конструкций с модальными частицами как средство преодоления трудностей их перевода на китайский язык. *Слово. Грамматика. Речь*. 2015; № 16: 675 – 677.
10. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1955.
11. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд. центр «Академия», 2004.
12. Го Ц. Знаешь, сколько опало во сне лепестков... Перевод Д. Шакуры. Available at: https://bookshake.net/b/znaesh-skolko-opalo-vo-sne-lepestkov-go-czinmi
13. 郭敬明，梦里花落知多少．– 出版社：春风文艺出版社, 2004.

References

1. Rukavishnikova O.I., Nekrasova D.L. Formirovanie tolerantnosti kak faktora professional'nogo uspeha perevodchika kitajskogo yazyka v poli`etnicheskoj srede. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu. Tomsk: Izdatel'stvo TOGU: 85 – 90.
2. Gorelov V.I. *Grammatika kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 1982.
3. Dragunov A.A. *Issledovaniya po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1952.
4. Starostin S.A. Trudy po yazykoznaniyu. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007.
5. Li V. Chasti rechi. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1989; Vypusk 22: 37 – 53.
6. Lyuj Sh. *Ocherk grammatiki kitajskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1965; T. 2, Ch. 1.
7. Tan' A. *Problemy skrytoj grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyuschego stroya (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
8. Guan' S.C., Zenina A.A. Kontekst kak klyuch k `ekvivalentnomu perevodu modal'nyh chastic s russkogo na kitajskij yazyk. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. 2020; № 1 (75): 79 – 87.
9. Chaplygina T.E., Chzhan Ch. Funkcional'no-grammaticheskoe opisanie russkih konstrukcij s modal'nymi chasticami kak sredstvo preodoleniya trudnostej ih perevoda na kitajskij yazyk. *Slovo. Grammatika. Rech'*. 2015; № 16: 675 – 677.
10. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1955.
11. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izd. centr «Akademiya», 2004.
12. Go C. Znaesh', skol'ko opalo vo sne lepestkov... Perevod D. Shakury. Available at: https://bookshake.net/b/znaesh-skolko-opalo-vo-sne-lepestkov-go-czinmi
13. 郭敬明，梦里花落知多少．– 出版社：春风文艺出版社, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.01.21

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-344-346

***Sibiryakova S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: sibirykova80@mail.ru*

THE PRAGMATIC POTENTIAL OF ADJECTIVES IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF MOTIVATION (BASED ON THE MATERIALS OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF 19 CENTURY). The article attempts to analyze the pragmatic potential of adjectives, used by the authors of German-language letters of petition of 19 century in linguistic and functional pragmatic aspects, taking into account such extra-linguistic categories as the addresser and the author factor, the purpose of communication, as well as the most acceptable ways to achieve this goal i.e., communication strategies and tactics. The main purpose of the authors of letters of petition is to influence the emotional sphere of the addressee, to encourage him/her to implement addresser's request. Since letters refer to written forms of interaction, the authors of letters of petition resort to the use of a wide range of linguistic means in attempts to encourage the addressee. An essential role in this belongs to adjectives that have high expressive capabilities. During the analysis the author comes to the conclusion that adjectives strengthen the general expressive tone of the letter, thereby contributing to the implementation of communication strategies of motivation.

Key words: **communication strategy, communication tactic, influence on addressee, adjective, German-language letters of petition of 19 century.**

***С.Н. Сибирякова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПОБУЖДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА)

В данной статье предпринята попытка анализа прагматического потенциала имен прилагательных, используемых авторами немецкоязычных писем-прошений XIX столетия в лингвистическом и функционально-прагматическом аспектах, с учетом таких экстралингвистических категорий, как фактор адресата и автора, цель коммуникации, а также наиболее приемлемые способы достижения этой цели, т.е. коммуникативные стратегии и тактики. Воздействие на эмоциональную сферу адресата, побуждение его к реализации просьбы является основной целью авторов просительных писем. Поскольку письмо относится к письменной форме взаимодействия, то в попытках побуждения адресата авторы просительных писем прибегали к использованию широкого спектра языковых средств. Существенная роль в этом принадлежит прилагательным, обладающим высокими выразительными возможностями. В ходе анализа автор приходит к выводу о том, что имена прилагательные усиливают общий экспрессивный тон текста письма, тем самым способствуя реализации коммуникативной стратегии побуждения.

Ключевые слова: **коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, воздействие на адресата, имя прилагательное, немецкоязычное письмо-прошение XIX века.**

Как известно, в последние десятилетия изучению языка во всем его многообразии присуще «стирание границ между лингвистикой и смежными дисциплинами, такими как психология, социология, этнография, с одной стороны, и соседствующими разделами лингвистики – семантикой, риторикой, стилистикой, с другой» [1], вследствие этого процесс изучения языка охватывает лингвистический и коммуникативно-прагматический аспекты исследования. Такой междисциплинарный подход позволяет найти ответы на вопросы, решения которых традиционная лингвистика не предлагает. Степень научной новизны настоящего исследования определяется тем, что в нем предпринята попытка лингвистического анализа исторических текстов в совокупности с такими экстралингвистическими характеристиками акта общения, как образ автора и адресата, социокультурный аспект коммуникации, историческая эпоха, социальный статус и цели участников взаимодействия, а также наиболее эффективные приемы, ведущие к достижению цели. Таким образом, исторические тексты в настоящем исследовании рассматриваются через призму понятия дискурс. Актуальность работы заключается в привлечении к анализу малоизученных оригинальных текстов немецкоязычных писем-прошений XIX столетия, в изучении роли используемых в письмах имен прилагательных, обладающих большими прагматическими возможностями определенным образом влиять на действия и поступки адресата. Материалом настоящего исследования являются оригинальные тексты немецкоязычных просительных писем XIX столетия, собранные в изданиях «Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung»: Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert (S. Grosse, M. Grimberg, Th. Hölscher, J. Karweick); «Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung» (K. Tenfelde, H. Trischler), а также немецкоязычных письмовниках конца 18 – середины XIX вв.

Письмо, как и любой другой вид коммуникации (устной или письменной), не только передает определенное содержание, но вместе с тем предполагает реализацию конкретных намерений и целей участников коммуникации, в данном случае авторов писем. «Часто на пути к реализации цели у коммуниканта возникают препятствия, преодоление которых требует от него определенных «ресурсов» и способа действия. Поэтому коммуникант, вступая в общение, не только фиксирует цель, но и решает, насколько «жестко или мягко», «прямолинейно или гибко» и т.д. он будет вести себя» [2, с. 21 – 22], то есть планирует определённую стратегию взаимодействия с партнером по коммуникации.

Исходя из того, что главной целью авторов писем-прошений является стремление побудить адресата к выполнению изложенной в письме просьбы, «в рамках нашего исследования мы будем говорить о коммуникативной стратегии побуждения, которая реализуется посредством определённого набора тактик (совокупности практических ходов) в процессе речевого взаимодействия» [3]. Реализации стратегии побуждения способствует употребление авторами просительных писем широкого спектра экспрессивных языковых средств, важнейшей задачей которых является стимуляция у адресата субъективно-оценочного отношения к написанному. «Со стороны говорящего/пишущего это – усиление, выделение, акцентирование высказывания, отступление от речевого стандарта, нормы, выражение чувств, эмоций и настроений» [4, с. 102]. В настоящей статье мы сосредоточим наше внимание на именах прилагательных, одном из наиболее эффективных и действенных языковых средств, обладающих высоким прагматическим потенциалом и яркими экспрессивными характеристиками.

Имена прилагательные, используемые авторами писем-прошений, сосредоточены преимущественно вокруг двух главных действующих лиц – главных центров эпистолярного дискурса: адресата и адресанта. В ходе анализа эмпирического материала было выявлено, что адресатами исследуемых нами писем были, как правило, представители высших органов власти: ландраты (королевские чиновники), бургомистры, руководители различных ведомств, а также кайзер или императрица, письма-прошения к которым назывались 'прошениями на высочайшее имя' – *Immediatgesuche*. Авторами писем-прошений XIX столетия были представители низших слоев общества: многодетные семьи, беднота, вдовы, одинокие, воспитывающие детей без отцов женщины, пожилые люди, рабочие, солдаты, мелкие чиновники и торговцы, потерявшие работу и вынужденные обратиться за помощью вследствие болезни или внешних обстоятельств, таких как война или сложная экономическая ситуация в стране [5].

Характеристика адресата в письмах осуществляется главным образом посредством обращения к нему при помощи вокативных речевых актов. Обладая высоким прагматическим потенциалом, вокативы создают особый микроклимат общения и служат «для выражения уважительного отношения к адресату с целью, с одной стороны, установить тон общения, а с другой – стимулировать выгодное для адресанта отношение адресата к сообщаемому, благоприятную для него реакцию» [6, с. 67]. В исследуемых письмах наиболее частотно употребление обращений в высокопарно-торжественной манере в сопровождении титула. Имена прилагательные, используемые авторами писем при титульном обращении к адресату, выражают не только глубокое уважение просителя, но подчас его раболепное преклонение перед человеком, от решения которого зависела судьба его и/или его близких: ***Hochlöbliches*** *Oberbergamt!* (здесь и далее в примерах сохранена орфография оригинальных документов)*;* ***Hochwohlgebohrner*** *Freyherr* ***Gnädiger*** *Herr Landrath;* ***Wohlgeborne*** *Herren, Stadtdirector, Bürgermeister, und Senatoren.* Реже встречаются антропонимические вокативы – обращение по имени к конкретному адресату, при этом, как правило, в сопровождении оценочного прилагательного: ***Werther*** *Herr Klemp!;* ***Hochwerter*** *Herr Blumenfeld.*

Подчеркивая высокий социальный статус получателя, авторы просительных писем часто используют при обращении к адресату определительные сложносоставные прилагательные, состоящие, как правило, из двух компонентов, первый из которых дополняет и усиливает значение второго. Такими компонентами-интенсификаторами выступают слова с выраженным значением величия *aller-, hoch-, groß-* нередко в сочетании с превосходной степенью прилагательных и частицей *zu*, выполняющей усилительную функцию: *Wohl-und* ***Hochedelgebohren*** *Wohlgebohrne Herr!*; ***Hochzuverehrende*** *Herren*; ***Hochwohlgeborner*** *besonders* ***Hochzuehrender*** *Herr Landrath!;* ***Großmächtigste*** *Kaiserin,* ***Huldreichste*** *Kaiserin und Frau!;* ***Hochgeehrteste*** *Herren unserer Obrigkeit!;* ***Allergnädigster*** *Großherzog und Herr!;* ***Hochgeborner*** *Freiherr,* ***Gnädiger*** *Herr Oberptäsident;* ***Allergnädigster*** *Kaiser und Herr!*; ***Hochwohlgeborener*** *Herr,* ***Hochzuverehrender*** *Berg-Hauptmann!;* ***Allerdurchlauchtigster Großmächtigster*** *Kaiser.* При этом прилагательные, сопровождающие титулы, часто написаны с большой буквы, что также, на наш взгляд, является знаком выражения преклонения и уважительного отношения к адресату.

Обращение в письмах-прошениях XIX столетия является актуализатором не только тактики выражения уважения адресату, но также в некоторых случаях и тактики сближения коммуникантов, что находит выражение, в частности, в использовании при назывании адресата нетипичных для делового типа корреспонденции прилагательных: *Bitte* ***lieber guter*** *Kaiser; Ihro Königliche Majestät unseren* ***geliebtesten*** *Landesvater; Also bitte ich Ihnen* ***lieber*** *Kaiser.* Употребление интимизирующего прилагательного *lieber* и его производных, нетипичных при обращении к вышестоящему на социальной лестнице партнеру, свидетельствует о явном переходе с социального уровня общения на более личный, что демонстрирует попытку сближения с человеком, от решения которого нередко зависела судьба просителя.

Помимо прилагательных, сопровождающих титульное обозначение адресата и подчеркивающих его высокий социальный статус, в текстах писем-прошений частотно использование оценочных прилагательных, которые характеризуют адресата как доброго, чуткого, благосклонного, отзывчивого человека, готового прийти на помощь в трудной ситуации, человека, не лишенного сострадания и сочувствия. Именно эти качества восхвалялись просителями, поскольку именно они были выгодны авторам в целях реализации стратегии побуждения, при этом использовались такие прилагательные, как ***gefühlvollen*** *Vorgesetzten;* ***allergnädigster*** *Unterstützung; in der Hoffnung einer* ***großmüthigen*** *Gewährung; Eure Wohlgeboren werden …* ***grosgünstig*** *verzeihen;* ***hochgeneigter*** *Willfahrung; eine* ***gefällige*** *Unterstützung; zu meiner Unterstützung* ***gütigst*** *zu Erkant haben; um* ***gnädige*** *Erhörung ersterbe ich; durch* ***menschenfreündliche*** *hülfe; für den* ***Allerhuldreichsten*** *König und Landes Vatter!* Употребление подобных прилагательных реализует тактику сближения коммуникантов. При ее реализации наблюдается видимое «соскальзывание» с социального уровня общения на персональный. Если на социальном уровне вежливое отношение выражается как «строгое соблюдение дистанции и открытая демонстрация признания своего более низкого статуса», то «вежливое отношение нижестоящего к вышестоящему на персональной дистанции – это отношение доверия, признательности, подчинения человеку, который может защитить» [7, с. 82].

Имена прилагательные, сосредоточенные возле второго главного центра эпистолярного дискурса – адресанта, представлены в текстах писем более широкой палитрой оценочных эпитетов. Мы распределили их на три группы, каждая из которых направлена на реализацию определенных коммуникативных тактик в рамках общей инвариантной стратегии побуждения.

Первую, наиболее многочисленную группу представляют собой прилагательные, актуализирующие тактику выражения уважения адресату, прежде всего посредством подчеркивания социальной дистанции между автором письма и адресатом. Реализация данной тактики осуществляется преимущественно в заключительной части письма, которая представляет собой подпись адресанта и обладает эффектом целевого воздействия, что мы и наблюдаем при анализе исследуемого языкового материала: *meiner* ***ehrfurchtsvollen*** *Bitte; ersterbe ich in* ***tiefster*** *Ehrfurcht;* ***Gehorsamste genöthigte*** *Bittschrift; mit der* ***vollkommensten*** *Ehrfurcht;* ***Gehorsamst flehentliche*** *Bittschrift; Ich vertröste mich* ***willfähriger*** *Erhörung*. Как показывают примеры, прилагательные, характеризующие просителя, также как и прилагательные, характеризующие адресата, употребляются, как правило, в превосходной степени, иногда с первым компонентом-интенсификатором *aller-*: ***aller****unterthänigst Unterzeichnete; meine* ***Aller****flehentlichste gehorsame Bitte,* иногда с усиливающим эгогумилиативную окраску наречием *ganz*: ***Ganz*** *gehorsamste Eheleüthe;* ***ganz*** *gehorsamster Steiger.*

Анализ данных примеров позволяет констатировать тот факт, что тактика выражения уважения реализуется не только в вокативном признаке – направленности на адресата, но и в автохарактеристике, которая в исследуемых письмах имеет эгогумилиативное оформление, заключающееся в попытках адресанта «отодвинуться на задний план, идя даже на занижение всего, относящегося к себе» [8, с. 43] прежде всего с целью подчеркивания социальной дистанции, существующей между тем, кто просит, и тем, к кому обращаются с просьбой. В то же время авторы писем-прошений применяют и противоположную по коммуникативной установке тактику, а именно тактику положительной самопрезентации. Данная тактика выражается посредством указания положительных качеств адресанта с использованием речевого акта самопохвалы, представляющего собой «высказывание, в котором говорящий выражает положительную оценку своих же действий с целью вызвать положительную эмоциональную реакцию со стороны адресата» [9, с. 135]. Имена прилагательные, актуализирующие указанную тактику, относятся ко второй группе прилагательных, характеризующих адресанта, с помощью которых просители подчеркивали такие свои положительные качества, как честность и послушание: *ein* ***redlicher*** *Bürger*; *wie jeder* ***brave*** *Unterthan*; *habe ich* ***ehrlich*** *und* ***treu*** *und* ***ganz entkräftet*** *geworden versehen*; верность и любовь к родине: *Ein wahrhaft dem Preußischen Staate* ***treu gebliebener*** *Soldat;* добросовестность в выполнении профессиональных и гражданских обязанностей: *nach 39jährigen* ***treuen*** *Diensten*; *mit* ***gebührender*** *Ehrfurcht verwaltet*; *ihre* ***treue*** *Verpflegung ihres Vaters*; скромность и стремление к справедливости: *den* ***gerchten*** *Eifer und* ***bescheidenen*** *Bitten derselben*; трудолюбие: *habe ich mich auf die aller* ***Elendeste*** *Art, und zwar so* ***lange*** *es möglich war, durch gearbeitet.* Описывая себя в положительном свете, авторы писем тем самым пытаются донести до адресата, что они достойны поддержки и помощи. Таким образом, сочетание в текстах исследуемых нами писем-прошений полярных коммуникативных тактик – с одной стороны, подчеркивание социального дистанцирования, с другой – попытки сближения с адресатом – входит в коммуникативное намерение адресанта и способствует более эффективному влиянию на эмоциональную сферу адресата.

Третья группа прилагательных, характеризующих адресанта, реализует тактику субъективной аргументации посредством апелляции к состраданию и жалости. Констатируя факты, подробно описывая масштабы бедственного положения и ту ситуацию, вследствие которой адресант был вынужден обратиться с просьбой, автор письма не только сообщает адресату фактическую объективную информацию, но и одновременно осуществляет попытки воздействовать на сферу его эмоций посредством употребления широкого спектра оценочных маркеров, описывая физические недуги просителя и/или членов его семьи: *Meine einzige Tochter ist* ***sehr leidend****; die* ***geringste*** *Bewegung* ***unsägliche*** *Schmerzen verursacht; ich bin* ***kränklich****,* ***gelähmt****,* ***sehr harthörig****, und mehr als halb* ***taub****;* а также масштабы их бедственного положения: *meiner* ***größten*** *Noth; in diesen* ***elende*** *Zustand; mit einer* ***schweren*** *Krankheit; ich sitze* ***ganz geschlagen*** *mit den Kindern; in diesse* ***bedrängten*** *Umständen; Eine* ***arme*** *Witwe; meine* ***arme*** *Kinder; die* ***äuserste*** *Nothwendigkeit; So bin ich Majestät eine* ***arme, arme*** *Wittwe geworden.* В последнем приведенном примере имеет место редупликация – эмоциональный повтор прилагательного. Наиболее общее для номинаций-повторов значение – это усилительность, интенсивность, чтобы подчеркнуть идею чрезмерности, преувеличивается и форма слова. Повтор имеет эмоционально-экспрессивное значение, т.к. «повторенное слово всегда экспрессивно сильнее предыдущего и создает эффект градации, эмоционального нагнетания» [10, с. 39]. Пытаясь вызвать сочувствие, автор намеренно ставит себя в определенную зависимость от адресата, рассчитывая на его благосклонность и великодушие, что, безусловно, увеличивает вероятность желаемого перлокутивного эффекта за счет того, что повышается личностный статус адресата, а «более высокий статус может сделать адресата более великодушным и благожелательным к просьбе адресанта» [11, с. 42].

Подводя итоги, следует сказать, что реализация коммуникативной стратегии побуждения осуществляется посредством применения определенного спектра тактик, имеющих взаимозависимый и взаимодополняющий характер. Взаимодействие и взаимосвязь указанных тактик в рамках дискурса писем-прошений способствует более эффективному процессу достижения конечной цели адресанта. А употребление разнообразных экспрессивных языковых средств и приемов усиливает общий экспрессивный тон текста письма, «поскольку всякий прием – это активная и серьезная «игра» со значениями и смыслами, имеющая коммуникативную цель и прагматическое назначение – эмоциональное заражение адресата» [12, с. 35]. Имена прилагательные, используемые авторами немецкоязычных писем-прошений XIX столетия, играют в этом не последнюю роль.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск 16. Лингвистическая прагматика: 21 – 38.Available at: https://textarchive.ru/c-1288218.html
2. Астафурова Т.Н. Типология коммуникативных стратегий в научных парадигмах. *Лингводидактические проблемы межкультурной коммуникации*. Волгоград: ВолГУ, 2003: 15 – 25.
3. Сибирякова С.Н. Структурные и содержательные особенности обращений (на материале немецкоязычных писем-прошений XIX века). *Национальная ассоциация ученых*. 2015; № 2-7 (7): 82 – 85.
4. Дюндик Ю.Б. *Наречие оценки и категоризация опыта*. Иркутск: ИГЛУ, 2011.
5. Сибирякова С.Н. *Реализация коммуникативной стратегии в структуре писем-прошений (на материале немецкоязычных писем-прошений XIX века)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2010.
6. Останин А.И. Целевая соотносительность обращения и высказывания (на материале русской разговорной речи). *Филологические науки*. 1998; № 1: 65 – 72.
7. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
8. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика.* Москва: Международные отношения, 1979.
9. Пугачева О.В. Коммуникативная полярность речевых актов упрека и самопохвалы и средства их экспликации. *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008; № 3: 134 – 139.
10. Холшевников В.Е. Анализ композиции лирического стихотворения. *Анализ одного стихотворения*. Ленинград, 1985: 5 – 49.
11. Карабан В.И. Аргументация просьб в комплексных директивах. *Речевое общение и аргументация*. Санкт-Петербург: Экополис и культура, 1993; Выпуск 1: 39 – 45.
12. Маслова В.А. *Введение в лингвокультурологию*. Москва, 1997.

References

1. Arutyunova N.D., Paducheva E.V. Istoki, problemy i kategorii pragmatiki. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk 16. Lingvisticheskaya pragmatika: 21 – 38.Available at: https://textarchive.ru/c-1288218.html
2. Astafurova T.N. Tipologiya kommunikativnyh strategij v nauchnyh paradigmah. *Lingvodidakticheskie problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Volgograd: VolGU, 2003: 15 – 25.
3. Sibiryakova S.N. Strukturnye i soderzhatel'nye osobennosti obraschenij (na materiale nemeckoyazychnyh pisem-proshenij XIX veka). *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2015; № 2-7 (7): 82 – 85.
4. Dyundik Yu.B. *Narechie ocenki i kategorizaciya opyta*. Irkutsk: IGLU, 2011.
5. Sibiryakova S.N. *Realizaciya kommunikativnoj strategii v strukture pisem-proshenij (na materiale nemeckoyazychnyh pisem-proshenij XIX veka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2010.
6. Ostanin A.I. Celevaya sootnositel'nost' obrascheniya i vyskazyvaniya (na materiale russkoj razgovornoj rechi). *Filologicheskie nauki*. 1998; № 1: 65 – 72.
7. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
8. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech': Sintaksis i leksika*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
9. Pugacheva O.V. Kommunikativnaya polyarnost' rechevyh aktov upreka i samopohvaly i sredstva ih `eksplikacii. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008; № 3: 134 – 139.
10. Holshevnikov V.E. Analiz kompozicii liricheskogo stihotvoreniya. *Analiz odnogo stihotvoreniya*. Leningrad, 1985: 5 – 49.
11. Karaban V.I. Argumentaciya pros'b v kompleksnyh direktivah. *Rechevoe obschenie i argumentaciya*. Sankt-Peterburg: `Ekopolis i kul'tura, 1993; Vypusk 1: 39 – 45.
12. Maslova V.A. *Vvedenie v lingvokul'turologiyu*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 14.01.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-346-349

***Song Yu**, postgraduate, Department of Advertising and Public Relations, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 235845291@mail.ru*

RATING OF UNIVERSITY AS A COMPONENT OF PR-STRATEGY OF ADVANCEMENT AT THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES. The article focuses on examining the history of international and national rankings of universities, which encourage higher educational institutions to organize a PR-strategy, cooperate with the media to promote universities in the national and global educational community. The subject of the research is universities' ranking in international databases. Many countries constitute world university rankings with different standards. Because of this people can better and fully consult universities and their advantages. The purpose of this rating is to provide the target audience with more complete information about higher education institution. The formation principles and the effect of ratings on the functioning of a higher educational institution became the research object of the article. Advanced positions in comparison of higher educational institutions among themselves allow gaining global recognition and an international image; count on a larger number of applicants, but also impose additional requirements on educational institutions aimed at retaining top positions and confirming their status. The methodological basis of the research lies in general scientific research methods like an analysis, a comparing and synthesis. The study concludes that organization of PR-strategy is the most effective way to promote university services in media. It plays a key role in creating the international and national image of the university, attracting potential applicants, promoting a higher educational institution to a qualitatively new level in the education services market.

Key words: **ranking, academy (Higher Education School), PR-strategies, media, cooperation, competitiveness.**

***Сун Юй**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 235845291@mail.ru*

РЕЙТИНГ УНИВЕРСИТЕТА КАК КОМПОНЕНТ PR-СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В статье уделяется внимание рассмотрению истории международных и национальных рейтингов университетов, которые побуждают высшие учебные заведения к применению PR-стратегии, сотрудничеству со СМИ для продвижения университетов в национальном и мировом образовательном содружестве. Предмет исследования – рейтинг университета в международных базах данных. Многие страны составляют мировые рейтинги университетов с различными стандартами для лучшего и более полного изучения университетов и оценки их преимуществ. Цель такого рейтинга – предоставление целевой аудитории более полной информации о высшем учебном заведении. Объект исследования – принципы формирования и влияние рейтингов на функционирование высшего учебного заведения. Передовые позиции в сопоставлении высших учебных заведений между собой позволяют получить мировую узнаваемость, а значит – интернациональный имидж; рассчитывать на большее количество абитуриентов, но и накладывают на образовательные учреждения дополнительные требования, направленные на удержание топовых позиций и подтверждения своего статуса. Методологической основой статьи послужили

общенаучные методы исследования: анализ, сравнение, обобщение. В ходе проведенных исследований установлено, что применение PR-стратегии является наиболее эффективным способом продвижения услуг университета в СМИ. Она играет ключевую роль в создании международного и национального имиджа университета, привлекая потенциальных абитуриентов, продвигая высшее учебное заведение на качественно новый уровень на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: **рейтинг, высшее учебное заведение (вуз), PR-стратегия, медиа, сотрудничество, конкурентоспособность.**

Образование – это общечеловеческое наследие, благодаря которому человеческая цивилизация передает из поколения в поколение знания, а также мораль и духовность. При этом высшее образование способствует продвижению нравственных ценностей и человеческих знаний. Кроме этого, наука, технологии и кадры являются основой конкурентоспособности стран в международном сообществе. Высшее образование занимает важнейшее место в развитии кадров и совершенствовании научно-технических сил, поэтому не только незаменимо для развития успешной личности, но и играет значимую роль в общенациональной стратегии развития. Международное сотрудничество и конкуренция в высшем образовании способствуют развитию всего человечества. Компетентно разработанная PR-стратегия продвижения университета позволит создать ему собственную международную репутацию.

Изучением стратегии продвижения университета на рынке образовательных услуг занимались К. Асплунд, Ван Юе, Д.П. Гавра, С.С. Демцура, В.Г. Кисмерешкин, Ф. Котлер, И.Я. Рожков, Ю.В. Таранова, А.В. Фаюстов. Исследователи подчеркнули актуальность медиатизации глобальной образовательной среды, спровоцированной стремлением вузов подняться в мировых рейтингах, завоевать передовые позиции на рынке. Вопросы международных и национальных рейтингов университетов изучали Е.В. Балацкий, Н.А. Екимова, И.А. Павлова, О.М. Примина, А.С. Юдина. Так, рассмотрены рейтинги как инструмент определения конкурентоспособности вузов. Подчеркнуто, что для улучшения своего положения университеты используют различные программы (в частности, PR-стратегию), что способствует повышению конкурентоспособности вуза на мировой арене.

Мировой опыт составления международного рейтинга университетов

Рейтинг университетов впервые был составлен в США в 1870 г. Годовой отчет Федерального бюро образования США ранжирует университеты на основе имеющихся у них данных. Современные рейтинги университетов – это рейтинги, публикуемые изданием «U.S. News & World Report» с 1983 г. [1]. Они издаются каждые два года и предназначены, в основном, для учреждений высшего образования. Журнал собирает данные университетов, обрабатывает их, а затем – публикует. Он предоставляет абитуриентам и родителям различные сопоставимые данные для справки при выборе университета. Это неофициальная форма, которую можно рассматривать как прообраз рейтинга университетов.

Мировые рейтинги университетов появились в г. Шанхае (Китай). Шанхайский университет Цзяо Тун запустил первый в мире рейтинг университетов мира (ARWU) в 2003 г. [2]. Он основан на академических данных. Учитывался уровень цитирования статей, количество профессоров, лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий, количество статей в журналах «Nature» и «Science», а также количество статей SCI и SSCI. Шанхайский университет Цзяо Тун стал эталоном мирового рейтинга. С 2004 г. благодаря совместному проекту изданий Times Higher Education и Quacquarelli Symonds (QS) публикуется мировой рейтинг университетов (The World University Rankings). С 2010 г. свое основание ведет другой известный мировой рейтинг учреждений высшего образования – Times Higher Education World University Rankings (THE) [1]. Не менее известны среди ежегодно издаваемых международных рейтингов репутации ведущих мировых вузов, такие рейтинги как World Reputation Rankings и World University Rankings.

В современных условиях функционирует рейтинговая система вузов, включающая три ступени: глобальные, национальные и внутриуниверситетские. По мнению аналитиков, повышению позиции университета в международных рейтинговых табелях ранжирования способствуют наличие информации о существующих рейтингах и прогрессивная система подготовки результатов [3].

Международные рейтинги университетов являются инструментом манипуляции общественным мнением и средством конкурентной борьбы. При этом низкие показатели в рейтинге способны привести к снижению общего количества абитуриентов.

В этой связи средства массовой информации используются вузами для трансляции и пропаганды своих рейтингов. Например, рейтинги лучших университетов в Великобритании формируют и ежегодно публикуют такие издания, как The Guardian, The Sunday Times, а также *Time*s Higher Education [4]. *Из публикации в* издании The Complete University Guide, а также версии *T*HE и QS известно, что в 2018 году лидерами являлись: Massachusetts Institute of Technology (максимальный результат – 100 баллов), Stanford University и Harvard University (98,7 и 98,4 балла соответственно) [5]. *Именно СМИ являются приоритетным каналом передачи данных,* через который распространяется информация о рейтинге университетов, а также их преимуществах. Например, одной из приоритетных в средствах массовой информации Великобритании является тема высшего образования в стране, поскольку британская образовательная система формировалась не одно столетие, став показателем престижа и высокого качества.

Газета The Times осуществляет ранжирование вузов Великобритании и ежегодную публикацию собственного субъективного рейтинга. Многолетнее лидерство Оксфордского (University of Oxford) и Кембриджского (University of Cambridge) университетов в отношении продвижения имиджа исключает появление конкурентов. Несмотря на это уровень и качество образования в некоторых молодых вузах страны не уступает вышеназванным университетам. В 2018 г. University of Roehampton, который является наиболее молодым высшим учебным заведением, занял первое место в рейтинге под названием «Complete University Guide 2018» [4]. Но поскольку печатные СМИ ему практически не уделяют внимания, найти информацию о нем возможно лишь на интернет-сайтах. С 2009 г. под названием «Global Universities Ranking» (GUR) независимым информационным агентством «РейтОР» при содействии и поддержке МГУ имени Ломоносова регулярно публикуется российская версия рейтингов ведущих университетов мира, где учитывается качество образования и направленность на это деятельности вузов.

Данный показатель отображает следующие направления: степень признания научной и учебной работы в обществе, уровень компетентности и профессионализма кадрового профессорско-преподавательского состава вуза, наличие современной материально-технической базы и средств обучения, потребность в выпускниках вуза на рынке труда [3; 4].

Очень важную роль в формировании у потенциальных студентов и их родителей позитивного имиджа вуза имеет взаимодействие университетов со СМИ. Поэтому актуальной является передача информации о вузе с помощью социальных сетей, SMM-рассылок, SEO-продвижений, а также других инструментов создания бренда университета. Для его продвижения и трансляции организуются специальные PR-департаменты, которые отвечают за коммуникацию со средствами массовой информации [4]. Более того, PR – актуальная функция управления образовательным учреждением, приоритетной целью которого является взаимодействие и доверие между вузом и обществом.

Влияние PR-технологии на рейтинг вузов на фоне интернационализации образования

Рейтинг вузов тесно связан с интернационализацией образования, т. к. обеспечение качества обучения, реализация проектов и исследований, экспорт образовательных услуг содержит международное измерение. К интернационализации высшего образования относится и коммерциализация научных результатов, стартапов студентов, т.е. получение дохода от образовательной деятельности без предоставления государственных субсидий. В этом отношении каждый университет сегодня стремится развивать международное научное сотрудничество в аспекте создания совместных альянсов, образовательных корпораций, что не только формирует на рынке образовательных услуг положительную репутацию и благоприятный имидж высшего учебного заведения, но и определяет уровень конкурентоспособности государства [6]. Международные образовательные программы вузов привлекают студентов из других стран возможностью получения двойного диплома, обучением на иностранном языке с последующей сертификацией. Это также характеризует развитие интернационализации высшего образования.

Исследователи выделяют внутреннюю и внешнюю интернационализацию высшего образования. Внутренняя интернационализация – это ориентация на культурные традиции, исторический национальный опыт каждой страны. К внешней интернационализации относится интеграция вузов в международную образовательную среду, что является одним из стратегических направлений развития государства [7]. Необходимость интеграции в мировое образовательное пространство обусловлено следующими факторами:

- повышение узнаваемости на рынке образовательных услуг путем продвижения бренда университета с помощью PR-технологий;
- реализация инновационного и кадрового потенциала вуза через внедрение международных стандартов обучения;
- подготовка востребованных на мировом рынке труда конкурентоспособных и высококлассных специалистов.

В теории такие понятия, как имидж» и «образ» обладают определенным сходством, в том числе конструктивным, которое объединяет предметный, стереотипный и мифологический уровни. По мнению Филиппа Котлера, имеющего мировую известность американского маркетолога, образ предстает в качестве суммы «всех эмоциональных и эстетических качеств, таких как опыт, убеждения, идеи, воспоминания и впечатления, которые есть у индивида» [8].

Российские исследователи, изучающие проблему имиджа, И.Я. Рожков и В.Г. Кисмерешкин рассматривают его как конструкцию, формируемую под влиянием СМИ, разнообразных информационных источников и личного опыта каждого гражданина [9]. В то же время исследователями из Санкт-Петербургского госуниверситета Д.П. Гавром и Ю.В. Тарановым утверждается, что «рассматривая имидж любого объекта – личности, компании, региона, государства, необходимо понимать, что в основании своем имидж имеет информационно-коммуникативную природу. Он формируется на основе информации об объекте посредством процессов коммуникации. Информация, на базе которой происходит формирование имиджа, называется имиджеформирующей информацией» [10]. Подобная

точка зрения акцентирует внимание на значении средств массовой информации и социальных сетей в передаче информации о вузе, что соответствует нашему исследованию.

Приемы манипулирования, используемые при ранжировании университетов, в данной статье нами не рассматриваются. Эта проблема уже стала объектом внимания других исследователей. Однако наиболее ярким и востребованным показателем эффективности деятельности вуза продолжает оставаться рейтинг.

Рост привлекательности образа высших учебных заведений страны и её национальной образовательной системы находится в центре внимания национальной образовательной политики, направленной на повышение академической, прежде всего студенческой, миграции и привлечение инвестиций. Параллельно значимую роль занимает медиатизация высшего образования. Содержание учебной и научной деятельности университета составляет основу создаваемого бренда и способствует привлечению внимания СМИ, задачей которых является обеспечение узнаваемости вуза как бренда, хорошей репутации и привлекательности для абитуриентов [11]. Поэтому для создания репутации вуза крайне важным заданием является построение эффективной коммуникации между СМИ и вузом.

Особенности и характеристики учебного заведения, которые дают представление о его способности удовлетворить существующие запросы студентов, обеспечить определенный уровень образования, помочь абитуриентам сделать правильный выбор, воплощает в себе бренд университета [12]. Создание сильного бренда обеспечивает внимание со стороны СМИ, увеличивает поток абитуриентов, а также высококвалифицированных преподавателей, привлекает стратегических партнеров, гарантирует финансовую поддержку государства [13]. Для продвижения бренда используется реклама, сотрудничество со СМИ, PR-кампании, веб-сайты и социальные сети [11]. Главное, чтобы любая платформа отражала суть бренда университета.

Формируя взаимоотношения между вузом и СМИ, можно выделить:

- ревизионно-ознакомительный этап (пересмотр актуальных контактов и создание новых с информационными агентствами, периодической прессой, радио и телевидением);
- «ковровая бомбардировка» СМИ и стимулирование запросов (приглашение СМИ на мероприятия регионального, национального и международного уровня);
- продвижение ключевых тем (выбор ключевых направлений деятельности университета для продвижения их в СМИ) [11].

Российские СМИ в 2017 году распространили данные рейтинга ведущих вузов тех стран, которые входят в состав организации БРИКС (включает Бразилию, Россию, Индию, Китай и ЮАР). Согласно полученной информации Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова занял пятое место [14]. На основе показателей таблицы рейтинга QS первые четыре строчки заняли университеты (Цинхуа, Пекинский, Фудань и Китайский университету науки и технологий) из Китайской Народной Республики (КНР). Данная новость, о которой в СМИ сообщила пресс-служба вуза, была повсеместно растиражирована журналистами, что позитивно отразилось на формировании имиджа МГУ, впоследствии определив выбор большого количества российских и иностранных абитуриентов в пользу учебного заведения.

Китайские вузы (университеты Цинхуа, Пекинский и Фудань – 1, 2 и 3 места соответственно) в 2018 году в рейтинге QS вновь заняли лидирующие позиции среди вузов БРИКС. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова вновь занял 5 место. Девятое и десятое места в TOP 10 QS забрали индийские вузы: Индийский институт технологий в Мумбае и Индийский научный институт [15].

Постоянное присутствие вузов КНР на первых позициях рейтингов объясняется наличием широких инвестиций государства в сферу высшего образования с акцентом на IT-технологии, математику и инжиниринг. При этом популярность обучения в Китае растет с каждым годом. Здесь представлены иностранные студенты практически из всех стран мира. Из Южной Кореи в КНР прибывает наибольшее количество студентов. Далее следуют такие страны, как США, Таиланд, Россия, Япония и Индонезия. Например, в Республике Казахстан уже исследуется явление учебной миграции из Казахстана в Китай, что привлекло внимание аналитиков.

По оценкам Института Конфуция при Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева в г. Астана, имидж китайских вузов является в сознании казахстанских студентов весьма привлекательным. Информацию о вузах будущие студенты в основном находят в Интернете. Среди преимуществ обучения в китайских вузах на первом месте стоит «забота о студентах-иностранцах (визовая поддержка, комфортабельные общежития, помощь в экстренных ситуациях); далее следует «низкая плата за обучение» и лишь затем – «качество образования» [16]. *Рейтинговость в совокупности с публикациями в средствах массовой информации у общества в целом и целевой аудитории учебных заведений в частности, формирует узнаваемый образ и положительный имидж вуза.* Будучи уникальной азиатской страной, Китай демонстрирует миру как внутреннюю, так внешнюю интернационализацию образования. С одной стороны, вузы КНР активно завоевывают мировое образовательное пространство, привлекая иностранных студентов и преподавателей, с другой – не забывают при этом о своих национальных интересах, пропагандируя и продвигая традиционные китайские гуманитарные ценности.

Библиографический список

1. Юдина А.С., Павлова И.А. Международные рейтинги и конкурентоспособность университетов. *Вестник науки Сибири*. 2017; № 1 (24): 1 – 24.
2. Шестопалова А.В. Сравнительный анализ статистики и методологии мировых рейтингов вузов. *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2016; Т. IX, № 1 (45): 84 – 100.
3. Балацкий Е.В., Екимова Н.А. Международные рейтинги университетов: практика составления и использования. *Экономика образования*. 2012; № 9: 67 – 80.
4. Примина О.М. Рейтинги вузов как имиджеформирующий компонент в аспекте формирования информационного пространства. *Вестник АГУ*. 2018; № 2 (217): 234 – 239.
5. *Рейтинг университетов мира QS*. Available at: https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/qs/?year=2018
6. Акульшина А.В., Галушко Д.В. Интернационализация высшего образования и национальные интересы: пути гармонизации. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; № 3(39): 165 – 171.
7. Левченко В.В., Агрикова Е.В., Упирова В.Г. Деятельность преподавателей высших учебных заведений в контексте интернационализации образования. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 4 (40): 497 – 508.
8. Котлер Ф., Асплунд К., Рейн И., Хайдер Д. *Маркетинг мест*. Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики, 2005.
9. Рожков И.Я., Кисмеришкин В.Г. *Бренды и имиджы: страна, регион, город, отрасль, предприятие, товары, услуги*. Москва: РИП-холдинг, 2006.
10. Гавра Д.П., Таранова Ю.В. *Имидж территориальных субъектов в современном информационном пространстве*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, 2013.
11. Фаюстов А.В. Продвижение бренда федерального университета в современной России: опыт Уральского федерального университета по взаимодействию со СМИ. *Известия Уральского федерального университета: Проблемы образования, науки и культуры*. 2019; Т. XXV, № 2 (186): 5 – 17.
12. Bennett R., Ali-Choudhury R. Prospective Students' Perceptions of University Brands: An Empirical Study. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2009; № 19 (1): 85 – 107.
13. Joseph M., Mullen E.W., Spake D. University Branding: Understanding Students' Choice of an Educational Institution. *Journal of Brand Management*. 2012; № 20 (1): 1 – 12.
14. *МГУ вошел в пятерку лучших вузов стран БРИКС*. Available at: http//www. rbc.ru/society/22/11/2017/5a15df339a79473ca9ec4641
15. *Лидерами рейтинга университетов БРИКС-2018 вновь стали китайские вузы*. Available at: //iac.kz/ru/liderami-reytinga-universitetov-briks-2018-vnov-stali-kitayskie-vuzy.
16. *Учеба в Китае: чего хотят и что получают наши студенты*. Available at: https://www.zakon.kz/4846930-ucheba-v-kitae-chego-khotjat-i-chto.html
17. Юе В. Основные традиционные каналы внешней коммуникации в Китае. *Вестник РУДН: Литературоведение, журналистика*. 2016; № 2: 142 – 150.
18. Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Рынок образовательных услуг и современные тенденции развития образования в России. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. VI, № 2 (19): 114 – 117.

References

1. Yudina A.S., Pavlova I.A. Mezhdunarodnye rejtingi i konkurentosposobnost' universitetov. *Vestnik nauki Sibiri*. 2017; № 1 (24): 1 – 24.
2. Shestopalova A.V. Sravnitel'nyj analiz statistiki i metodologii mirovyh rejtingov vuzov. *Kontury global'nyh transformacij: politika, `ekonomika, pravo*. 2016; T. IX, № 1 (45): 84 – 100.
3. Balackij E.V., Ekimova N.A. Mezhdunarodnye rejtingi universitetov: praktika sostavleniya i ispol'zovaniya. *`Ekonomika obrazovaniya*. 2012; № 9: 67 – 80.
4. Primina O.M. Rejtingi vuzov kak imidzheformiruyuschij komponent v aspekte formirovaniya informacionnogo prostranstva. *Vestnik AGU*. 2018; № 2 (217): 234 – 239.
5. *Rejting universitetov mira QS*. Available at: https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/qs/?year=2018
6. Akul'shina A.V., Galushko D.V. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya i nacional'nye interesy: puti garmonizacii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; № 3(39): 165 – 171.
7. Levchenko V.V., Agrikova E.V., Upirova V.G. Deyatel'nost' prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij v kontekste internacionalizacii obrazovaniya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4 (40): 497 – 508.
8. Kotler F., Asplund K., Rejn I., Hajder D. *Marketing mest*. Sankt-Peterburg: Stokgol'mskaya shkola `ekonomiki, 2005.
9. Rozhkov I.Ya., Kismerishkin V.G. *Brendy i imidzhy: strana, region, gorod, otrasl', predpriyatie, tovary, uslugi*. Moskva: RIP-holding, 2006.

10. Gavra D.P., Taranova Yu.V. *Imidzh territorial'nyh sub`ektov v sovremennom informacionnom prostranstve*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Vysshaya shkola zhurnalistiki i massovyh kommunikacij, 2013.
11. Fayustov A.V. Prodvizhenie brenda federal'nogo universiteta v sovremennoj Rossii: opyt Ural'skogo federal'nogo universiteta po vzaimodejstviyu so SMI. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2019; T. XXV, № 2 (186): 5 – 17.
12. Bennett R., Ali-Choudhury R. Prospective Students' Perceptions of University Brands: An Empirical Study. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2009; № 19 (1): 85 – 107.
13. Joseph M., Mullen E.W., Spake D. University Branding: Understanding Students' Choice of an Educational Institution. *Journal of Brand Management*. 2012; № 20 (1): 1 – 12.
14. *MGU voshel v pyaterku luchshih vuzov stran BRIKS*. Available at: http//www. rbc.ru/society/22/11/2017/5a15df339a79473ca9ec4641
15. *Liderami rejtinga universitetov BRIKS-2018 vnov' stali kitajskie vuzy*. Available at: //iac.kz/ru/liderami-reytinga-universitetov-briks-2018-vnov-stali-kitayskie-vuzy.
16. *Ucheba v Kitae: chego hotyat i chto poluchayut nashi studenty*. Available at: https://www.zakon.kz/4846930-ucheba-v-kitae-chego-khotjat-i-chto.html
17. Yue V. Osnovnye tradicionnye kanaly vneshnej kommunikacii v Kitae. *Vestnik RUDN: Literaturovedenie, zhurnalistika*. 2016; № 2: 142 – 150.
18. Demcura S.S., Dmitrieva E.Yu., Poluyanova L.A. Rynok obrazovatel'nyh uslug i sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya v Rossii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2017; T. VI, № 2 (19): 114 – 117.

Статья поступила в редакцию 24.11.20

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-349-351

***Tsi Yalun**, postgraduate, Department of General and Comparative-historical Linguistics, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: qiyalun096@gmail.com*

THE CONCEPT OF "A TERM" IN THE CHINESE LANGUAGE TRADITION. The article analyzes the origin of Chinese terminology. The study includes the main examples of term creation in the works of ancient Chinese thinkers and scholars, for instance, terms from the book "Lun Yu", "Erya", etc. To achieve the goal of the research, particular attention is paid to the analysis of the ancient Chinese terminology tradition and the viewpoints of Chinese modern linguists and terminologists on the concept of "a term". The most important dates in the history of Chinese terminology are listed. The results of the studies have shown that China has an ancient terminological tradition. The Chinese terminological studies in recent years take into account ancient terminological tradition and the points of view of foreign linguists and terminologists. The method used in the work is mainly descriptive.

Key words: **Chinese terminology, Chinese ancient term creation, term, terminology.**

***Ци Ялунь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: qiyalun096@gmail.com*

ПОНЯТИЕ «ТЕРМИН» В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы происхождения китайской терминологии. Представлены основные примеры терминотворчества в трудах древних китайских мыслителей и ученых, в частности примеры, взятые из книги «Лунь Юй», «Эръя» и т.д. Проведен анализ древнекитайской терминотворческой традиции, даны характеристики ранних изысканий по терминологии. Перечислены важнейшие даты в истории китайского терминоведения. Приведены точки зрения современных китайских языковедов и терминологов на понятие «термин». Результаты проведенных исследований показали, что в Китае имеется древняя терминологическая традиция. Терминологическая деятельность современного Китая происходит с учетом традиций китайского терминотворчества и точек зрения зарубежных ученых и терминологов. В статье используется главным образом описательный метод.

Ключевые слова: **китайская терминология, древнекитайское терминотворчество, термин, терминоведение.**

В Китае терминоведение получило статус научной дисциплины в начале XXI века. В 2009 году оно впервые вошло в обновленный государственный стандарт «Классификация и код специальностей». Как следствие, терминоведение в Китае является довольно молодой дисциплиной. На китайском языке оно называется «术语学» *shù yǔ xué*.

Слово «术语» (термин, *shù yǔ*) состоит из двух иероглифов. На наш взгляд, 术*shù* – это иероглиф, который не может употребляться самостоятельно. Например, 术 в словах «学术» (наука), «技术» (техника), «武术» (боевое искусство) – это то же самое, что и 术 в «术语» (термин), что, получается, объединяет искусство, технику и науку. 语*yǔ* – это язык или речь. Таким образом, «术语» (термин) в буквальном смысле – это специальный язык или язык науки и техники.

Слово «термин» появилось в Китае относительно поздно, и его история насчитывает всего несколько десятилетий. Вероятно, слово «术语» (термин) было заимствовано. Как отмечает китайский специалист Ши Лицзянь, оно, скорее всего, пришло из японского языка (в японском языке слово «термин» выражается аналогичными иероглифами – 术语) [1, с. 187]. При этом необходимо отметить, что ещё в древности в Китае появились труды, отражающие понятие «термин». Таким образом, мы можем найти истоки китайского терминотворчества и блестящие идеи о терминологии в трудах древних китайских мыслителей и ученых.

В нынешней версии «Лунь Юй» («Беседы и суждения») в *Главе XIII Цзы лу* речь идет о «Чжэн мин» – 正名 (перевод: 'выправление имен'). В этой главе Конфуций (551 до н.э. – 479 до н.э.) произносит знаменитое высказывание: «Если не подходит имя, то неуместно его толкование; коль неуместно толкование, не может быть успеха в деле» (名不正则言不顺，言不顺则事不成) [2]. По мнению Конфуция, имя должно точно соответствовать действительности. Первоочередной задачей китайского государства являлось упорядочение философской и общественно-политической терминологии. Но эта точка зрения была мотивирована не развитием или совершенствованием терминологической системы, а политической волей к установлению единого социального порядка и возвращению к истокам.

В труде «Лунь Юй» содержатся пять важных философских категорий, именно 仁 *rén*, 义 *yì*, 礼 *lǐ,* 智 *zhì*, 信 *xìn*, которые трудно перевести на иностранные языки кратко, хотя каждая из них воплощена в одном иероглифе. Возьмем в качестве примера «礼*lǐ*», этот иероглиф появляется в «Лунь Юй» 74 раза, обозначает понятие ритуала. Он тесно связан с этикой, моралью и нормами поведения, распространяющимися не только на сферу древних законов и правил, но и на индивидов. Эти понятия употребляются в общественно-политическом контексте Китая и в наши дни. По всей вероятности, с точки зрения современного терминоведения эти слова являются философскими терминами, которые признаны определенным кругом людей, имеют определенную частоту использования и фиксированное значение.

Другим сторонником «выправления имен» также выступает Сюнь-цзы (приблизительно 316 – 235 гг. до н.э.). В поздний период Сражающихся царств (250 – 221 гг. до н.э., до первого императора династии Цинь) появился труд о теории языка «Сюнь-цзы – выправление имен», ряд положений которого относятся к вопросам терминологии. Так, например, язык является продуктом общества. Сюнь-цзы полагает, что наименование вещей является абстрактным, к сути предмета оно может не относиться, поскольку тот или иной предмет так договорились называть люди. Как результат, Сюнь-цзы материалистически трактует происхождение «имен» (名, *míng*), впервые разъясняет социальную природу языка и объясняет соотношение между семантикой слов и объективной реальностью. Его теория о конвенциональности имен имеет значимость в истории китайской лингвистики.

Фактически, в Китае более двух тысяч лет назад обратили внимание на толкование и именование понятий и вещей в научно-технической деятельности, и мы можем найти массу примеров терминологических теорий и практик. Таким примером может служить толковый словарь «Эръя» (尔雅).

Как отмечает Оуян Сю (1007—1072) [3], в «Эръя» речь идет о упорядочении имен и наименовании вещей, и в те годы «Эръя» выполнял функцию учебника. В эпоху Цин Шао Цзиньхань (1743—1796) также констатирует, что «Эръя» является трудом о выправлении имен [4].

В существующей версии «Эръя» содержатся приблизительно 2000 терминологических единиц, которые разделены на 19 лексико-тематических групп. Примеры взяты из раздела *Ши гу* книги «Эръя» [5]:

初, 哉, 首, 基, 肇, 祖, 元, 胎, 俶, 落, 权舆, 始也 – '*начало*';
林, 烝, 天, 帝, 皇, 王, 后, 辟, 公, 侯, 君也 – '*правитель*'.

В разделе *Ши гу* автор пишет о синонимах, использованных в более ранний период, и толкует их через современные ему слова. Так, в каждом предложении последовательно представлены в среднем десять слов, и потом эти лексемы толкуются через последнее слово в конце предложения.

Труд «Эръя» был выполнен с целью различить «名» *míng* и «实» *shí*, т.е. различить имя и реалию. В главах «Эръя» большей частью приводятся толкования

существительных, к примеру, званий и понятий, относящихся к государственной системе, к естественным наукам, астрономическим и географическим наименованиям, животных и растений. Можно сказать, что особенность китайской терминологической работы на начальном этапе заключалась в отборе и упорядочении имен существительных (名词 *мин цы*), что отражает важнейший признак термина – номинативность. Из труда Хэ Цзюин «История китайского традиционного языкознания» мы узнаем [6, с. 69], что в доциньскую эпоху (период перед созданием династии Цинь, до 221 до н.э.) «понятия», отражающие вещи, «слова», выражающие понятия, и «символы», записывающие слова, входят в состав «名» *míng (*имен).

Выправление имен *чжэн мин* включает в себя не только идентификацию самих по себе предметов и субстанций, но и толкование диалектов. Взяв нормативный язык (雅言) в качестве стандарта, сравнивали соответствующую диалектную лексику и унифицировали ее в дальнейшем.

Впоследствии важный вклад в создание, сбор и систематизацию терминов внесли такие книги, как «Даосский энциклопедический трактат» Гэ Хуна, «Выправление календаря» Цзу Чунчжи, «Канон водных путей с комментариями» Ли Даоюань, «Записи бесед в Мэнси» Шэнь Ко, «Сельскохозяйственная энциклопедия» Сюй Гуанци, «Раскрытие природных вещей, явленных небом» Сун Инсин, «Компендиум лекарственных веществ» Ли Шичжэнь.

До изобретения бумаги, ещё когда для письма, коммуникации использовались бамбуковые дощечки, в Китае сформировалась первая империя. За годы правления Цинь Шихуан-ди (правитель царства Цинь, 259 – 210 гг. до н.э.) были объединены шесть царств, произведена унификация системы мер и весов, денежной и иероглифической систем, что дало стимул к развитию терминологии. Несомненно, что теория «выправления имен» Конфуция и Сюнь-цзы или толкование диалектных слов в труде «Эръя» имеют одни политические истоки. Как следствие, в древнем Китае изучение терминов в большой степени мотивировалось политикой.

Ещё одним примером древнекитайских изысканий в области терминологии служат труды о толковании буддистской религиозной литературы, написанные во времена династий Тан (618 – 907 гг.) и Сун (960 – 1279 гг.). В то время в Китае работа по переводу классики буддизма достигла своего пика. «Буддизм» той поры был очень широким термином, поскольку пришёл из древней Индии и повлиял на китайскую литературу, искусство, архитектуру, фольклор и т.д.

В связи с обилием переведенных с санскрита терминов в основополагающих древних книгах буддизма родились справочники, посвященные толкованию и компиляции этих терминов, например, «Звучания и смыслы трудов буддистской религии» (一切经音义), написанный буддийским монахом Сюань Ин в эпоху династии Тан, «Большие тибетские звучания и смыслы» (大藏音义), написанный монахом Хуэй линь (737 – 820 гг.).

Монахи создали книги о звучаниях и смыслах буддистской литературы с целью «выправления имен» и во имя т.н. «экзотерической (открытой) секты проповедников». В этих трудах тексты приведены в древнем и современном, ненормативном и вариативном написаниях, что помогает нам понять первоначальное значение переведенных имен. Это также имело большое значение для текстологии, для исследования в эпоху династии Тан утраченных текстов и звучаний эпохи Цинь.

Проанализировав литературу о древнем терминотворчестве, можно с большой долей уверенности утверждать, что с позднего периода Чуньцю (около 403 г. до н.э.) китайские языковеды и мыслители стали постепенно знакомиться с проблемами унификации названий, и терминотворчество добилось определенных успехов. Мы можем констатировать следующие типичные характеристики раннего понятия слова «термин» с точки зрения языкознания: 1) прослеживается неразрывная связь между 名 *míng* и 实 *shí*, то есть связь между именами и реалией; 2) китайские термины представлены по большей части именами существительными; 3) термины конвенциональны, имеют мощную социальную основу.

Древние терминологические традиции китайской цивилизации сохранились до сих пор. Конфуций, Сюнь-цзы и другие древние философы заложили фундамент китайского логико-философского языка; они создали первую китайскую философскую терминологию. В настоящее время в Китае сформировалось современное китайское терминоведение в качестве самостоятельной дисциплины. Но своим становлением китайская школа терминоведения обязана древнекитайской терминотворческой традиции.

Анализ литературных источников по проблеме исследований китайской терминологии свидетельствует, что в истории китайского терминоведения были следующие знаменательные даты:

1) в 1909 году (первый год правления Сюаньтун) для университетов была учреждена Канцелярия по разработке научных названий под руководством Янь Фу (1854 – 1921), специализирующаяся на переводе и стандартизации научных терминов;

2) после Синьхайской революции, в 1919 году образовался Комитет по рассмотрению и утверждению научных названий;

3) в 1928 году Национальное правительство учредило Комитет по унификации переводных наименований (терминов);

4) в 1932 году была учреждена Национальная канцелярия по составлению научно-технических названий. В то время под руководством Министерства образования собирались специальные группы ученых для утверждения терминов во многих научных дисциплинах;

5) в 1950 году, после образования КНР при Государственном административном совете был создан Комитет по унификации академических терминов. В 60-х годах было утверждено и опубликовано около ста категорий терминов в различных дисциплинах;

6) в 1985 году с одобрения Государственного совета был создан Всекитайский комитет по утверждению названий в естественных науках, который в настоящее время переименован во Всекитайский комитет по утверждению научно-технических терминов (China National Committee for Terms in Sciences and Technologies (CNCTST)). С момента его образования в рамках комитета создались подкомитеты по утверждению терминов в 95 дисциплинах, и была заложена терминологическая система современной китайской науки и техники;

7) в 2009 году терминоведение впервые вошло в обновленный государственный стандарт «Классификация и код специальностей» и, таким образом, оформилось в самостоятельную научную дисциплину. Это решение способствует подготовке высококвалифицированных кадров по данной специальности и классификации соответствующих академических достижений.

Факты свидетельствуют, что до октября 1984 года китайская терминологическая работа не в полной мере соответствовала международным стандартам. В заседании ISO/TC 37 (Технический комитет в рамках Международной организации по стандартизации ISO) в Лондоне, который разрабатывает стандарты и документы, касающиеся методологии и принципов терминологии и языковых ресурсов, со стороны Китая участвовал геолог и терминолог Ву Фэнмин. Он представил свою работу «Положение исследований научно-технических терминов в современном Китае» (The Present State of Reseach in Scientific and Technical Terms in Modern China, 1984), которая, вероятно, является самым ранним трудом о положении китайской терминологии в мире. Эта работа была также опубликована в журнале «TermNet News», выпущенном Международной организацией по стандартизации ISO.

Решая основные задачи терминоведения, прежде всего необходимо рассмотреть некоторые теоретические вопросы, в частности изучить, что такое термин, и какие характеристики он имеет. В данное время понятие «термин» трактуется специалистами с различных точек зрения. Последовательно рассмотрим их ниже.

Термины – это специальные слова, используемые в разных дисциплинах. Значение термина строго определено. Научный термин должен быть однозначным и унифицированным, не иметь синонима, в противном случае он будет препятствовать развитию научных исследований. Для одного и того же объекта в специальных науках и отраслях бытовой жизни могут использовать разные слова, такие как «汞» *gǒng* (ртуть, химический термин) – «水银» *shuǐ yín* (ртуть, обычное слово), «马铃薯» *mǎ líng shǔ* (картофель, ботанический термин) – «土豆» *tǔ dòu* (картофель, обычное слово), «水蛭» *shuǐ zhì* (пиявка, зоологический термин) – «蚂蟥» *mǎ huáng* (пиявка, обычное слово). Кроме того, под одним и тем же словом могут сосуществовать различные понятия в разных терминологиях или областях бытовой жизни. Например, «反馈» *fǎn kuì* – «обратная связь» в медицине; «возврат сообщений, информации» в быту [7, с. 105].

Термины – это профессиональные слова, которые создаются и используются в той или иной науке, чтобы точно выразить понятие из данной области знаний. Значение термина требуется для отражения основных характеристик исследуемых объектов, поэтому оно должно соответствовать научному понятию [8].

Термины – это слова для специальных целей, встречающиеся в различных областях науки и техники [9].

Исходя из этого, в лингвистических словарях под термином понимается специальное или профессиональное слово, которое используют в разных науках. У китайской терминологии существуют две характеристики: Во-первых, 同名异实 *tóng míng yì shí* (одинаковое имя, разные реалии), что означает, что термины пишутся и произносятся одинаково, но обозначаются разными реалиями. Например, 语符 *yǔ fú* мы можем понимать следующим образом: 1) как языковой знак 2) символ для описания языковой структуры (так, например, S → NP + VP); аналогично 国语 *guó yǔ*: 1) государственный язык 2) китайский общенациональный язык (старое название, теперь общепринятое название 普通话 *pǔ tōng huà*); 口音 *kǒu yīn*: 1) неназализованный звук 2) акцент. Во-вторых, 同实异名 *tóng shí yì míng* (одинаковая реалия, разные имена), что означает, что термины номинируются одной и той же реалией, но пишутся по-разному. Например, есть два вида именований «живого языка»: 1）活语言 *huó yǔ yán* ; 2）现用语言 *xiàn yòng yǔ yán* ; есть три вида наименований “изолирующего языка”: 1）词根语 *cí gēn yǔ* ; 2）孤立语 *gū lì yǔ* ; 3）无形态语 *wú xíng tài yǔ*.

В разных науках термины имеют различные особенности. Специфика лингвистической терминологии в последнее время привлекает к себе внимание китайских исследователей и лингвистов не только потому, что лингвистика и терминология неотделимы друг от друга, но также и потому, что лингвистика теперь связана с другими современными актуальными науками, такими как когнитивистика, исследования искусственного интеллекта, информатика.

Чэнь Юань [1, с. 45] в 1985 году определил «термин» как «слово или словосочетание (обычный термин и сложный термин), которое утверждено для обозначения конкретного и специального понятия в определенной предметной области (или определенной науке). Понятие, выраженное этим термином, является фиксированным, единичным и точным».

Ши Лицзянь в статье «Специальное слово и термин» [1, с. 191] предлагает общее определение: «Термин является словом, языковым знаком или символом, который обозначается понятием или взаимосвязью между понятиями в профессиональных областях». Согласно его точке зрения, термины должны строго различать разные понятия.

Из труда Чжэн Шупу мы узнаем, что под терминами понимаются ключевые слова, интегрирующие знания по данной дисциплинарной системе [10]. Согласно мнению Чжэн Шупу, во-первых, использование "ключевых слов" в качестве центрального слова в объяснении терминов подчеркивает их основную роль в специальной лексике. Ключевые слова могут быть словами, словосочетаниями или лексическими единицами. Во-вторых, мнение о том, что термины (или терминология) интегрируют знания по дисциплинарной системе, также косвенно отражает особенности терминов как таковых: системность, логичность и т.п. И слово "интегрировать" в определенной мере показывает, что определение терминов является процессом индукции и обобщения понятий.

Такого же мнения насчёт неразрывной связи между термином и дисциплинарной системой придерживается Ву Ликунь. Она высказывает мнение, что изучение терминов неотделимо от рассмотрения определенной терминологической системы. При исследовании особенностей терминов мы должны рассматривать их систематические признаки. Термин ни в коем случае не является изолированной профессиональной лексической единицей. Только в том случае, если термин относится к конкретной сфере, он не утратит своих атрибутов и признаков как термин [11, с. 41].

Пан Шусян предлагает довольно краткое толкование: «Термин представляет собой согласованный языковой символ, который выражает или определяет профессиональные понятия» [1, с. 21]. Он высказывает мнение, что в Китае принято называть термин существительным. В связи с тем, что термин включает профессиональные понятия, в Китае под ним понимается «научный и технический термин». В этом отношении Фэн Чживэй отмечает, что многие китайские ученые склонны рассматривать «термин» как «имя существительное», что является абсолютно неточным. Значительное количество терминов — это не существительные, а словосочетания, образующиеся на базе существительного или других слов.

У китайских лингвистов и терминоведов принято считать, что термин — это особое слово, хотя в отношении формы термин и общеупотребительная лексика в основном одинаковы: они имеют почти одно и то же произношение, морфологические функции и синтаксические отношения. Их разница заключается в содержании: термин обозначает научное понятие, а нетермин – значение. Другими словами, разница между термином и нетермином понимается как отличие научного понятия от бытового представления.

Однако разница между научными понятиями и бытовыми представлениями, отражающими результаты научного и повседневного мышления, относительна, как и различия между терминами и нетерминами. Обычные слова и термины входят друг в друга: например, современное слово «экономика» 经济 *jīng jì* в древнекитайской литературе обозначает 经世济民 *jīng shì jì mín* — «при управлении государством помогать народу». Позже японцы этим словом назвали западную концепцию экономики, затем оно было заимствовано в Китае и стало экономическим термином; психологические термины, такие как 自恋 («нарциссизм»), 变态 («извращенец») и 刺激 («стимул»), теперь превратились в обычные слова.

По мнению Чжэн Шупу, особенности лингвистической терминологии представлены следующим.

Двойственность. Лингвистическая терминология имеет двойное положение: с одной стороны, она является составляющим элементом объекта лингвистики; с другой стороны, представляет собой изученный в лингвистике метаязык.

Междисциплинарность. Совершенно естественно, что терминоведение тесно связано со многими другими науками, например, лингвистикой, логикой, гносеологией, информатикой и т.д. Этим обусловлен междисциплинарный характер лингвистической терминологии.

Смешанность. Это означает несогласованность, неоднородность лингвистических терминов с точки зрения внутренней формы, научности и т.д. Когда термины других наук входят в лингвистику, связь между этими терминами и исходной дисциплиной не полностью прервана, следовательно, существующие различия между дисциплинами из-за различных уровней развития и внутренних структур также отражаются в лингвистических терминах. Кроме того, субъективность лингвистов в создании терминов обусловливает специфику лингвистических терминов.

Неэквивалентность. Когда термины из одного языка передаются на другом языке, неизбежно встречается добавление и потеря каких-то элементов. Более того, в зависимости от разных лингвистических традиций, действительное значение терминов, которые буквально выглядят одинаково, может быть разным.

Поставлен вопрос о происхождении китайской терминологии. Возникла ли она в Древнем Китае или же пришла с Запада в наши дни? Исходя из представленного выше, мы приходим к выводу, что, с одной стороны, в Китае имеется древняя терминологическая традиция. Терминологическая деятельность современного Китая происходит с учетом традиций китайского терминотворчества. Если философская и социально-политическая терминологии, предложенные такими мыслителями, как Конфуций и Сюнь-цзы, а также астрономические и географические имена, имена животных и растений в труде «Эръя» недостаточны для вывода о том, что в древнем Китае существовала терминология, то современному пониманию соответствуют термины из буддийских канонов. Они: 1) являются словами или словосочетаниями; 2) стремятся быть однозначными, точно выражают понятие или вещь; 3) имеют специальное назначение.

С другой стороны, за последние десятилетия китайское терминоведение характеризуется интеграцией в мировые исследования. Взгляды современных китайских терминологов и исследователей основаны на достижениях западной терминологии. Они предлагают свою точку зрения на определение термина после анализа зарубежной литературы и изучения точек зрения зарубежных ученых и терминологов.

Библиографический список

1. 中国术语学研究与探索. 许嘉璐主编. 北京：商务印书馆. *Изучение и исследование китайской терминологии*. Под редакцией Сюй Цзялу. Пекин: Коммерческое издательство, 2010.
2. Конфуций, Семененко И.И. *Луньюй. Изречения.* Москва: Издательство Эксмо, 2008.
3. 欧阳修. 欧阳修全集. 上海：世界书局，1936. Сю О. *Собрание сочинений Оуян Сю*. Шанхай: Шицзе шуцзюй, 1936.
4. 邵晋涵. 尔雅正义第12卷. 北京：中华书局，2017. Шао Ц. *Истинное значение Эръя.* Пекин: Китайское книгоиздательство, 2017; Т. 12.
5. 郭璞. 尔雅. 浙江古籍出版社，2011. Го П. *Эръя. Чжэцзян ауцзи чубаньшэ*, 2011: 77.
6. 何九盈. 中国古代语言学史. 北京：商务印书馆，2017. Хэ Цзюин. *История китайского традиционного языкознания.* Пекин: Коммерческое издательство, 2017: 69.
7. 大辞海语言学卷. 上海. 上海辞书出版社. *Да цы хай. Лингвистический том.* Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2003.
8. 语言学百科词典. 上海. 上海辞书出版社. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 1993.
9. 新华字典. 北京. 商务印书馆. *Синьхуа словарь*. Пекин: Коммерческое издательство, 2011.
10. 郑述谱. 试论语言学术语的特点. 外语学刊. Чжэн Ш. О характеристике лингвистической терминологии. *Исследование иностранных языков*. 2006; № 3: 51 — 54.
11. 吴丽坤. 俄语术语研究：术语的性质、语义与构成. 哈尔滨：黑龙江大学. Ву Л. *Русская терминология: характеристика, семантика и словообразование.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Харбин, 2005.

References

1. 中国术语学研究与探索. 许嘉璐主编. 北京：商务印书馆. *Izuchenie i issledovanie kitajskoj terminologii*. Pod redakciej Syuj Czyalu. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2010.
2. Konfucij, Semenenko I.I. *Lun'yuj. Izrecheniya.* Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2008.
3. 欧阳修. 欧阳修全集. 上海：世界书局，1936. Syu O. *Sobranie sochinenij Ouyan Syu*. Shanhaj: Shicze shuczyuj, 1936.
4. 邵晋涵. 尔雅正义第12卷. 北京：中华书局，2017. Shao C. *Istinnoe znachenie `Er`ya.* Pekin: Kitajskoe knigoizdatel'stvo, 2017; T. 12.
5. 郭璞. 尔雅. 浙江古籍出版社，2011. Go P. *`Er`ya. Chzh`eczyan guczi chuban'sh`e*, 2011: 77.
6. 何九盈. 中国古代语言学史. 北京：商务印书馆，2017. H`e Czyuin. *Istoriya kitajskogo tradicionnogo yazykoznaniya*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2017: 69.
7. 大辞海语言学卷. 上海. 上海辞书出版社. *Da cy haj. Lingvisticheskij tom*. Shanhaj: Shanhajskoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 2003.
8. 语言学百科词典. 上海. 上海辞书出版社. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Shanhaj: Shanhajskoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 1993.
9. 新华字典. 北京. 商务印书馆. *Sin'hua slovar'*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2011.
10. 郑述谱. 试论语言学术语的特点. 外语学刊. Chzh`en Sh. O harakteristike lingvisticheskoj terminologii. *Issledovanie inostrannyh yazykov*. 2006; № 3: 51 — 54.
11. 吴丽坤. 俄语术语研究：术语的性质、语义与构成. 哈尔滨：黑龙江大学. Vu L. *Russkaya terminologiya: harakteristika, semantika i slovoobrazovanie.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Harbin, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.01.21

УДК 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-352-354

***Wang Zou Ying**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: woaiyehehua@gmail.com*

STRATEGY FOR ADAPTING A FILM'S TITLE WHEN TRANSLATING IT FROM CHINESE INTO RUSSIAN. The article actualizes a problem of choosing the strategy for adapting the translation of the film name from Chinese into Russian. The author approaches the solution of this problem by analyzing the potential of various adaptation strategies involving linguistic and cultural, linguophilosophical, social and ethnic knowledge, as well as historical, national, cultural values of the target language and the original, taking into account their linguistic and cultural consonance. The author uses formalization, domestication strategies involving the mechanism of bilingual reciprocal inverse translation reception, as well as the "golden mean" strategy as a strategy that allows preserving the cultural values of the original and adapting the text to the cultural values of the target language. The article pays considerable attention to the etymological analysis of translation language lexemes.

Key words: **translation, translation and adaptation strategies, Chinese and Russian languages, film title, linguistic and cultural features.**

***Ван Цзоу Ин**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: woaiyehehua@gmail*

СТРАТЕГИЯ АДАПТАЦИИ НАЗВАНИЯ КИНОФИЛЬМА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В статье актуализируется проблематика выбора стратегии адаптации перевода названия фильма с китайского языка на русский. Автор подходит к решению данной проблемы путем анализа потенциала различных стратегий адаптации с привлечением лингвокультурологического, лингвофилософского, социально-этнического знания, а также историко-национальных, культурных ценностей языка перевода и оригинала с учетом их лингвокультурного консонанса. Автор использует стратегии форенизации, доместикации с привлечением механизма двуязычного возвратно-инверсивного приема перевода, а также «золотой середины» как стратегии, позволяющей сохранить культурные ценности оригинала и адаптировать текст к культурным ценностям языка перевода. В статье уделяется значительное внимание этимологическому анализу лексем языка перевода.

Ключевые слова: **перевод, стратегии перевода и адаптации, китайский и русский языки, название фильма, лингвокультурные особенности**.

В условиях развития и преобразования современного состояния лингвокультурной среды, обусловленной формированием поликультурной реальности, огромное значение приобретают новые аспекты осмысления феномена переводческого дуализма, проявляющегося в процессе переводческой деятельности в таких базовых концептах, как смысловой перевод, пословный перевод и их лингвокультурное взаимодействие в пределах возможного и допустимого. В процессе перевода границы данного взаимодействия определяются диалогом «коммуницирующих» при этом культур, а именно культуры перевода и культуры оригинала [1; 2].

В связи с этим проблематика выбора стратегии адаптации сохраняет на сегодняшний день свою эскалационную значимость, что обусловлено потребностью теории и практики перевода, которые, в свою очередь, имеют достаточно устойчивую тенденцию к расширению своих междисциплинарных границ посредством привлечения лингвокультурологического, лингвофилософского, социально-этнического знания, а также историко-национальных, культурных ценностей языка перевода и оригинала с учетом их лингвокультурного консонанса и др.

Целью данной работы является актуализация проблематики выбора стратегии адаптации перевода названия фильма с китайского языка на русский. Главной задачей статьи является рассмотреть известные стратегии перевода названий фильмов с китайского языка на русский и возможные виды анализа при использовании определенных стратегий.

Основными источниками послужили исследования современных ученых, посвященные стратегиям перевода и классифицирующие современные стратегии. Главными методами работы являются сравнительно-сопоставительный, метод анализа и обобщения.

Необходимо отметить, что термин «стратегия адаптации» не является на сегодняшний день понятием четко и однозначно определяемым [3], тем не менее в рамках структурно-частотного, а также контент-анализа определений данного понятия среди наиболее часто встречающихся семантических компонентов выделяют такие как программа переводческой деятельности, общий подход переводчика, выполнение перевода в специфических условиях коммуникативной ситуации, характер профессионального поведения переводчика в определенной ситуации и др. [4].

Необходимо отметить, что в практике осуществления переводческой деятельности ни одна из стратегий лингвокультурной адаптации не принимается как приоритетно и однозначно выбранная для конкретного перевода. Использование только одной стратегии не позволяет достигать максимального диалога культур и передачи особенностей восприятия реципиентом результата перевода. Данная особенность является наиболее характерной для адаптации сценария фильмов, их названий, где реципиент имеет возможность наглядно воспринимать сюжетную линию и оценивать ее соответствие сущности перевода, а не только сам перевод (например, книги), при котором сюжетная линия может быть сформирована в воображении воспринимающего на основе адаптированного текста.

В связи с этим при переводе и адаптации названия фильма (в нашем случае это фильм «28岁未成年», где осуществляется адаптация при переводе с китайского языка на русский) под «стратегией адаптации» мы понимали методический инструментарий выполнения перевода, включающий план действий/задачи в процессе переводческой деятельности для осуществления эффективной межкультурной коммуникации как важнейшей культурной функции перевода [5, с. 98].

Так, используя стратегию буквального (стратегия формы/форенизация) перевода и соответствующей адаптации с использованием возвратно-инверсивного приема (который достаточно широко применялся в рамках переводческого кластера в работе с неадаптированными иноязычными текстами) [6; 7], мы получаем следующие варианты: «28岁未成年» / 28 лет, или 28-летняя несовершеннолетняя (это следует из аннотации к фильму на китайском языке на канале Youtu.be: 简介《28岁未成年》是由乐视影业（北京）有限公司出品的奇幻爱情片，由张末执导，倪妮、霍建华、马苏、王大陆等主演。该片讲述了28岁的凉夏身陷糟糕的经历。), в символичной структуре китайского иероглифического письма сочетание «成年» при переводе дает нам значение «взрослый», что уже противоречит некоторым фактам фильма с точки зрения русскоязычной трактовки феноменов взрослый/совершеннолетний и несовершеннолетний (например, судя по сюжету фильма, 28-летняя девушка «превращается» в 17-летнюю, что противоречит этимологической сущности понятия взрослый/«совершеннолетний»). Однако, исключая из структуры лексемы числовой компонент «28岁», мы обнаруживаем, что лексико-грамматическая конструкция «未成年» в переводе уже дает нам название «Несовершеннолетняя (-ий, -ие)», что соответствует передаче смысла замысла фильма, но с потерей «акцента» на истинном возрасте героини.

Также мы установили, что этимологическая сущность семы «岁» соответствует в переводе значению «лет», что при переводе ее [семы] вместе с числовым компонентом дает нам «28 лет», а в структуре конструкции «岁未成年» не меняет ее лексической сущности и смысла. Исходя из этого, используя пословную стратегию перевода и адаптации с применением возвратно-инверсивного приема название фильма можно перевести как «28 лет несовершеннолетняя», что с позиции культуры русского языка является косным и неупотребительным выражением.

Адаптируя данное выражение (согласно стратегии вольного/смыслового [8] перевода с привлечением адаптационного потенциала стратегии доместикации [9, с. 58]) в название фильма «28-летняя несовершеннолетняя», получаем большее соответствие смысловой сущности и замыслу фильма.

Однако, с точки зрения восприятия фильма носителем русского языка и русской культуры, имеет смысл упомянуть о нарушении так называемых границ речевого этикета, отражающих несоответствие эмоционального характера передачи сюжетной информации зрителю, так как сам фильм снят в жанре мелодрамы с легкими оттенками комедийности, а название «28-летняя несовершеннолетняя» в восприятии русскоязычного реципиента будет интерпретироваться как мелодрама с глубоким личностным смыслом (для героини), характеризующая стиль ее жизни на протяжении достаточно длительного жизненного периода в силу особых обстоятельств, т.е. не будет иметь регуляции на основе фактора внезапности или единовременного мистического комедийного перевоплощения, как это заявлено в фильме, хотя акцент некой трагедийности в нем заложен.

Таким образом, фактор мистической комедийности, присутствующий в сюжете фильма, не коррелирует с русскоязычным вариантом перевода в виде «28-летняя несовершеннолетняя» в силу функций темпоральности событий: легкость и игривость перевоплощений героини и соответствующих демонстрируемых ею отношений с другими героями фильма с позиций национальных особенностей восприятия продуктов кинематографической культуры не будут транслироваться через данный вариант названия, что приведет к неадекватности восприятия картины и культурному диссонансу.

Для обозначения фактора магической внезапности трансформаций, которые происходят с главной героиней, и его учета в стратегии адаптации при переводе названия фильма с китайского языка на русский при соблюдении этнокультурных норм в межкультурной коммуникации была использована анали-

тическая предпереводческая стратегия [10, с. 8] на основе двуязычного возвратно-инверсивного механизма: перевод на английский, а затем на русский язык. Это было обусловлено поиском учета того самого фактора внезапности «перевоплощения» главной героини в переводах названия фильма на другие языки. К переводу на английский язык мы пришли неслучайно, так как в истории развития американского кинематографа фильмы с похожим сюжетом (а именно с сюжетом, включающим в себя магические трансформации пола, возраста, времени и т.д.) ранее переводились на русский язык (например, «Мальчик в девочке» «Чего хотят женщины» и др.).

Таким образом, согласно вышеуказанной стратегии и используемым в ее контексте механизмам двуязычного возвратно-инверсивного приема перевода с английского языка на русский позволили установить следующие варианты перевода: «Suddenly Seventeen» и «Вдруг семнадцать». Следуя нормам и стилистическим традициям русского языка, в русскоязычном варианте перевода следовало бы поставить в конце предложения восклицательный знак: «Вдруг семнадцать!», чтобы подчеркнуть внезапность, неожиданность происшедшей ситуации, но даже в таком варианте перевод названия фильма «конфликтовал» бы с культурным традиционным национальным опытом реципиента. Это можно было бы объяснить феноменом полярности, в данном случае – стратегии формы и стратегии смысла, в рамках которых форма «Вдруг семнадцать!» становится оппозиционной по отношению к содержанию, которое, с точки зрения воспринимаемого (с учетом культурного опыта принадлежности носителя русского языка), будет рассматриваться как нечто единомоментное, происшедшее во времени и являющееся основной задачей героини, которую она выполнила, но совершенно не предполагает осуществления механизма возврата (в данном случае к настоящему возрасту героини).

В фильме «путешествие» героини в семнадцатилетие имеет особый внутренний личностный эмоциональный смысл и окраску и передается с помощью художественной гиперболизации, однако, с точки зрения русскоязычной трактовки такого названия, достижение семнадцатилетия не будет предполагать его [названия] восприятия в качестве достижения определенного итога в жизни героев, хотя должен пониматься как экстраполяция их воспоминаний на жизненный опыт настоящего возраста.

Смысловой оттенок слова «вдруг» является наиболее выигрышным при переводе названия фильма: он [смысловой оттенок] в данном случае позволяет показать при переводе эффект временной авантюрности, в пределах которой на другой «чаше весов» остается на счету реальный возраст персонажа. Таким образом, казалось бы, «вдруг» является наиболее адекватной характеристикой преобразований во времени, что соответствует сюжетной линии фильма, так как его смысл начинает вступать в свои права там, где жизненная ситуация героини прерывается бытийно-прагматическим и причинно-смысловым ходом событий, предоставляя судьбе место для вторжения необъяснимой случайности, императивом которой является специфическая логика режиссера, ведь недаром «волшебный эффект» причислен к функциям шоколада, а фильм начинается с отсылки к диете героини, которая регулируется желанием сохранить эталон молодости и отношений.

В контексте данного смысла логика лексемы «вдруг» является логикой случайности, разновременности, но здесь существует один культурно-речевой нюанс: в русском языке «вдруг» как временный разрыв событийности приравнивается в русской культуре, в частности, в русской литературе к фактору, который достаточно серьезно определяет судьбу. Например, мы помним толстовское «решает случай» или «вдруг» Достоевского как, несомненно, неожиданное, судьбоносное и намного более глубокое, сложное, чем предполагает мелодрама, обозначая сильнейший разрыв в глубинности жизненных проблем.

В связи с этим использование в данной стратегии лексемы «вдруг» исключает ее приоритетность на основе полярности по отношению к стратегии смысла и требует так называемой «золотой середины», уравновешивающей такие важнейшие концепты, как границы событий, сюжетообразующая функция и жанр, ставя на разные полюса комедийность и игривость «вдруг» в сюжете самого фильма и глубокое, порой катастрофичное и формирующее особую картину мира – в восприятии с позиций русской культуры, культуры русского языка.

Таким образом, необходимость обращения к «золотой середине» как стратегии, позволяющей сохранить культурные ценности оригинала и адаптировать текст к культурным ценностям языка перевода, стала важнейшим инструментом логики осуществляемой переводческой деятельности. Придерживаясь этой концепции, а именно концепции «золотой середины» в выборе стратегии адаптации при анализе аннотации к фильму, мы установили, что главная героиня фильма случайно возвращается к 17-летнему возрасту, чтобы вновь узнать себя прежнюю и обрести «свое первоначальное сердце». Такой ход событий при отражении его в названии фильма в переводе и адаптации на русский язык достаточно достоверно был бы передан в словосочетании «Снова семнадцать!», что наиболее правильно звучит с позиций русской речевой культуры, восприятия, мышления. Также можно использовать метод аналога переводческих паттернов.

Так, например, отталкиваясь от основного смысла фильма, его жанра и актерской «подачи»/игры, стало необходимым прибегнуть к сохранению переводческой передачи основной сути фильма (а именно «28-летняя несовершеннолетняя»); метаморфоз, происходящих с героиней; эмоционального тождества событий и актерской игры; особенностей традиций, заключающихся в традиционной китайской эмоциональной уравновешенности и русской глубине восприятия смысла с экстраполяцией на специфику мышления и национальный опыт, передаваемый посредством языка.

Анализируя русскоязычные аналоги, позволяющие в ходе процесса установить случайность временны́х событий, воспользуемся так называемым «вписыванием» структуры названия в «матрицу» русских речевых паттернов, оборотов, высказываний, среди которых, на наш взгляд наиболее подходящими будут семантические и стилистические «сдвиги», образуемые при помощи предлогов «из» и «в». Подставляя числовые смыслообразующие компоненты, получим: «Из 28 в семнадцать!», что уравновешивает в эмоционально-смысловой передаче традиционную национальную сдержанность китайской культуры и степень глубины восприятия событий с точки зрения русского восприятия. При обращении к такому варианту адаптации названия нашего фильма своеобразное комбинирование противоположных стратегий перевода и адаптации сохраняет максимальную смысловую и структурную тождественность оригиналу.

Необходимо отметить, что в истории переводов и адаптации названий фильмов данный используемый паттерн может быть применим и является корректным с позиций достижения консонанса жанра и лингвокультурных особенностей оригинала и перевода (например, «Из тринадцати в тридцать»).

Таким образом, подводя итоги статьи, считаем необходимым еще раз отметить, что предпереводческий анализ и лингвокультурная адаптация в процессе перевода должны быть ориентированы на то, чтобы максимально сохранить и уравновесить общую и языковую культуру оригинала и перевода. В связи с этим использование какой-либо одной стратегии не является возможным и достаточным для качественного перевода, который призван на сегодняшний день «вбирать» в себя традиции и нормы вербальной и невербальной культуры, философские и идеологические основы лингвокультурных особенностей, особенности мышления и восприятия и т.д.

Библиографический список

1. Войнич И.В. «Золотая середина» как стратегия перевода: о (не) возможности ее достижения. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 1: 41 – 45.
2. Войнич И.В. *Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 2010.
3. Синёв А.Э., Крапивкина О.А. *О культурных ценностях языка перевода: доместикация vs форенизация.* Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=bI%2FKjB
4. Жук Е.Е. Реалии и способы их передачи при адаптации текста на иностранном языке. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2015; № 3 (164): 49 – 53.
5. Сычёва А.В. Вольный перевод: к проблеме лингвокультурной аккомодации русской поэзии (на материале англоязычных версий стихотворений Б. Окуджавы). *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2016; № 2: 98 – 104.
6. Большакова О.В. История военного образования в царской России // *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 5: История: Реферативный журнал. 1998; № 1: 95 – 109.
7. Парфенова Д.И. Основные этапы и механизм процесса перевода. *Огарёв-Online*. 2017; № 10 (99): 10 – 17.
8. Баринова И.А. К вопросу о соотношении смысла и содержания текста при переводе. *Вестник Вятского государственного университета*. 2015; № 10: 69 – 72.
9. Шерстнева Е.С. Переводческие стратегии: от доместикации к форенизации. *Juvenis scientia*. 2018; № 10: 57 – 60.
10. Кафискина О.В. Стратегия перевода как термин переводоведения. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2017; № 1: 4 – 19.

References

1. Vojnich I.V. «Zolotaya seredina» kak strategiya perevoda: o (ne) vozmozhnosti ee dostizheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 1: 41 – 45.
2. Vojnich I.V. *Strategii lingvokul'turnoj adaptacii hudozhestvennogo teksta pri perevode*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2010.
3. Sinev A.`E., Krapivkina O.A. *O kul'turnyh cennostyah yazyka perevoda: domestikaciya vs forenizaciya.* Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=bI%2FKjB
4. Zhuk E.E. Realii i sposoby ih peredachi pri adaptacii teksta na inostrannom yazyke. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2015; № 3 (164): 49 – 53.
5. Sycheva A.V. Vol'nyj perevod: k probleme lingvokul'turnoj akkomodacii russkoj po`ezii (na materiale angloyazychnyh versij stihotvorenij B. Okudzhavy). *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2016; № 2: 98 – 104.

6. Bol'shakova O.V. Istoriya voennogo obrazovaniya v carskoj Rossii // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 5: Istoriya: Referativnyj zhurnal. 1998; № 1: 95 – 109.
7. Parfenova D.I. Osnovnye `etapy i mehanizm processa perevoda. *Ogarev-Online*. 2017; № 10 (99): 10 – 17.
8. Barinova I.A. K voprosu o sootnoshenii smysla i soderzhaniya teksta pri perevode. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 10: 69 – 72.
9. Sherstneva E.S. Perevodcheskie strategii: ot domestikacii k forenizacii. *Juvenis scientia*. 2018; № 10: 57 – 60.
10. Kafiskina O.V. Strategiya perevoda kak termin perevodovedeniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 1: 4 – 19.

Статья поступила в редакцию 23.12.20

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-354-355

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*
***Bykova A.D.**, student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: alina.bykova19@mail.ru*

LEXICAL VARIABILITY OF EUPHEMISMS OF THE CHINESE LANGUAGE IN HISTORICAL ASPECT. Euphemisms in Chinese are an integral part of social interaction, they are a reflection of social norms and values. The article examines euphemisms of the Chinese language associated with the theme of death (as the most frequently euphemized in all languages and cultures), as well as euphemisms associated with the taboos on proper nouns and serving to display modesty (as a group of euphemisms less universal for languages. In all these groups, lexical variability is analyzed, in particular, the choice of one or another lexical unit, depending on the communicative situation, social relations or regional characteristics. The analysis is carried out in the historical aspect on the material of literary works, since many of the considered euphemisms are not used in modern language, however, they are of interest from the point of view of linguistics and history, as they reflect national ethical and moral ideas.

Key words: **euphemism, taboo, ethics, lexical variability, Chinese, Russian.**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*
***А.Д. Быкова,** студентка, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: alina.bykova19@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ЭВФЕМИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Эвфемизмы в китайском языке – неотъемлемая часть социального взаимодействия. Они являются отражением общественных норм и ценностей. В данной статье были рассмотрены эвфемизмы китайского языка, связанные с темой смерти (как наиболее часто подвергающейся эвфемизации во всех языках и культурах), а также эвфемизмы, связанные с табу имен собственных и служащие для проявления скромности (как менее универсальные группы эвфемизмов). Во всех указанных группах была проанализирована лексическая вариативность, в частности выбор той или иной лексической единицы в зависимости от коммуникативной ситуации, социальных отношений или же региональных особенностей. Анализ был проведен в историческом аспекте на материале литературных произведений, поскольку многие из рассмотренных эвфемизмов не употребляются в современном языке, однако представляют интерес с точки зрения языкознания и истории, так как отражают национальные этико-моральные представления.

Ключевые слова: **эвфемизм, табу, этика, лексическая вариативность, китайский язык, русский язык.**

Эвфемизм – важнейшее средство установления и гармонизации межличностных отношений в процессе общения. Эвфемизмы как языковое явление довольно распространены, а посвященные им исследования вызывают широкий интерес у научной общественности. Китайский лингвист Чэнь Вандао понимает эвфемизмы как «выражения, которые используют при обсуждении неудобных тем, чтобы завуалировано намекнуть, высказать свою мысль не напрямую» [1]. Ученый Чжан Чжигун определяет эвфемизм как «тактичное высказывание», «противоположность прямолинейности», а также отмечает, что потребность в использовании эвфемизмов возникает, когда люди по тем или иным причинам не могут или не желают высказывать некоторые соображения напрямую и вместо этого используют более завуалированные и тактичные выражения с синонимичным значением [2]. Из-за того, что роли и социальный статус участников коммуникации различны, в процессе взаимодействия люди стараются, насколько возможно, использовать эвфемизмы, чтобы не задеть чувства собеседника. Однако следует понимать, что среди эвфемизмов немало синонимов, при этом выбор той или иной лексической единицы со сходным значением может быть обусловлен не только личными предпочтениями говорящего, но и коммуникативной ситуацией и даже социальным статусом говорящих либо того, о ком идет речь. Подобная языковая вариативность эвфемизмов, а также исторические и другие факторы, влияющие на выбор того или иного варианта, являются объектом данного исследования.

Одной из самых распространенных, и в то же время универсальных тем, подвергающихся эвфемизации, – тема смерти, при обсуждении которой люди наиболее часто выбирают альтернативные выражения, тем самым проявляя заботу о чувствах собеседника [3]. С давних времен существует множество эвфемизмов, связанных с данной темой. Так, в «Записках о благопристойности» Дай Шэна в разделе «Цюй Ли» указано, что о смерти императора люди говорят «скончался» (崩, bēng), о смерти местного князя или чиновника 1 – 5 класса – «почил» (薨, hōng), о смерти сановника – «скончался» (卒, zú), о смерти представителя служилого сословия – «остался без жалования» (不禄, bùlù), о смерти простолюдина же говорили «умер» (死sǐ). При упоминании о смерти императора использовали специальное слово «скончался» (驾崩 – jiàbēng), которое используется только тогда, когда речь идет о смерти монарха или императора. Кроме того, при кончине правителя употребляли и образные выражения, такие как «горы и холмы обрушились» (山陵崩, shānlíngbēng), «покинул подданных» (弃群臣, qìqúnchén), «слишком поздно запряжены дворцовые колесницы» (宫车晏驾, gōngjūyànjiá), «через тысячи лет» или «в грядущих поколениях» (千秋万岁后, qiānqiū wànsuìhòu), имея в виду, что душа императора вернется в его потомках, и другие выражения. О смерти матери или супруги императора также использовали словосочетание «поздно запряжена колесница» (晏驾, yànjiá). Приведем цитату из произведения «Планы сражающихся царств», раздел «Чу Лон о матери императора Чжао» Лю Сяна: «十五岁。虽少，愿及未填沟壑而托之» (shíwǔ suì yǐ. Suī shǎo, yuàn jí wèi tián gōuhè ér tuō zhī). В данном предложении «填沟壑» (tiángōuhè, свалиться в пропасть) – это эвфемизм к слову «погибнуть», используется для понижения собственного статуса. Во времена династии Тан о смерти сановников выше второго ранга говорили «почил» (薨, hōng), о смерти сановников выше пятого ранга – «скончался» (卒, zú), а о смерти сановников шестого ранга и простолюдинов говорили «умер». Все были обязаны строго следовать этим правилам, чтобы не оскорбить другого человека.

Помимо социального статуса умершего, о котором идет речь, для выбора того или иного эвфемизма немаловажное значение имеет и его религиозная принадлежность. Так, к примеру, говоря о смерти настоятеля буддийского храма, используют эвфемизмы «圆寂» (погрузиться в парининрвану, yuánjì), а о смерти последователей даосизма говорят «遁化» (скончаться, dùnhuà – даосское) или «羽化» (стать бессмертным, yǔhuà – о даосском отшельнике).

В современном китайском языке также существует целый ряд слов и выражений, призванных завуалировать тему смерти: «去世» (уйти на тот свет, qùshì), «离世» (скончаться, líshì), «停床» (лежать на смертном одре, tíngchuáng), «逝世» (покинуть сей мир, shìshì – о великих людях, которые внесли вклад в развитие общества), «长眠» (уснуть вечным сном, chángmián), «仙逝» (уйти в лучший мир, xiānshì), «归西» (отправиться на запад, guīxī), «亡故» (уйти в мир иной, wánggù), «捐躯» (отдать жизнь за что-либо, juānqū), «作古» (скончаться, zuògǔ), «天年不测» (жизнь оборвалась, tiān nián bù cè), «身归泉路» (уйти в загробный мир shēn guīquánlù), «溘然长逝» (скоропостижно скончаться, kèránchángshì), «老了» (состариться, lǎole – в значении умереть от старости), «不在了» (скончаться, bùzàile), 永远离开了我们 (навсегда покинул нас, yǒngyuǎn líkāile wǒmen) и многие другие. Литературовед и поэт Вэнь Идо в «Последней речи» провозгласил: «我们随时准备像李先生那样，前脚跨出大门，后脚就不准备再跨进大门!» («Мы в любой момент готовы шагнуть вперед, в ворота, как господин Ли, но не готовы делать шаг назад!» (Wǒmen suíshí zhǔnbèi xiàng lǐ xiānshēng nàyàng, qiánjiǎo kuà chū dàmén, hòujiǎo jiù bù zhǔnbèi zài kuà jìn dàmén!). Завуалировано эти слова выражают готовность решительно, до самой смерти бороться с силами зла, а также чистосердечную любовь к государству и народу. Чтобы прославлять тех, кто умер за страну и народ, люди часто используют различные хвалебные слова, такие как «捐躯» (пожертвовать собой, отдать свою жизнь за что-либо, juānqū), « 光荣» (со славой, с почетом, guāngróng), «就义» (умереть за правое дело, jiùyì),

«殉职» (пасть жертвой служебного долга, умереть на боевом посту, xùnzhí) и другие.

Как уже отмечалось, тема смерти, рассмотренная выше, является универсальным табу в большинстве языков и культур. К подобным также относятся темы, связанные с интимной сферой, физическими и умственными отклонениями, наименования профессий и другие. Однако в китайском языке существуют и необычные табу, например, табу на имена. Эвфемизмы, используемые для обхода табу такого рода, весьма необычны, чаще всего процесс эвфемизации имен собственных сводится к замене того или иного иероглифа, тем самым порождая лексическую вариативность для одного и того же денотата. Самым ярким примером в истории, безусловно, является табу на имена императора. Например, так как в личном имени императора Цинь Шихуана использовался иероглиф 政 (Чжэн, zhèng), похожий на него иероглиф «正» (zhēng) был табуирован, поэтому в части «месячная ведомость Циньчучжи цзи» «Исторических записок» в словосочетании «первый месяц года» (по лунному календарю) (正月, zhēngyuè) иероглиф «正» заменили на «端» (端月). В качестве примера замены иероглифа « 正» (zhēng) в имени императора на «端» (duān) приведем цитату из «Записок о царствовании Цинь Шихуана»: «端平法度，万物之纪 … 端直敦厚，事业有常» [4]. Лю Бан – личное имя основателя императора династии Хань, когда люди видели иероглиф «邦» (фамилия Бан также имеет значение «государство», bāng), они вместо него произносили слово «государство» (国, guó). Иероглиф из имени императрицы Люй «雉» (фамилия Чжи, zhì) также имеет значение «фазан», поэтому люди, увидев этот иероглиф, заменяли его на «野鸡» (фазан, yějī). В наименовании горы Хэншань 恒山 (héngshān) использовался иероглиф из личного имени императора Хань Вэнь-ди, «恒» (héng), потому гору переименовали в «Чаншань» (常山, chángshān). Иероглиф из личного имени императора Восточной Хань «秀» (Сю, xiù) также использовался в слове «сюцай» (秀才xiùcái), обозначавшем одну из ученых степеней, поэтому данную ученую степень начали называть «маоцай» (茂才, mào cái). В связи с тем, что отца императора династии Суй звали Ян Чжун (yáng zhōng, 杨忠), должности секретаря государственной канцелярии (中书, zhōng shū) и секретаря при первом министре (侍中shì zhōng) были переименованы в «内史» (nèi shǐ) и «纳言» (nà yán) соответственно. Во времена правления императора Тайцзуна (личное имя – Ли Шиминь 李世民, lǐ shìmín) иероглиф 世 (shì, одно из значений – эпоха) заменяли на «代» (dài), имевший то же значение, «民» (mín) заменяли на «人» (rén, народ), даже бодхисатву милосердия «观世音菩萨» (guānshìyīn púsà) переименовали в «观音» (guānyīn). Личное имя императора династии Цин звучало как «xuán yè» (玄烨, Сюанье), поэтому ворота Сюаньумэнь (玄武门, xuán wǔ mén) во времена его правления называли «Шэньумэнь» (神武门, shénwǔmén). Следует отметить, что не только имя императора подвергалось табу, но и имена некоторых других высокопоставленных, уважаемых людей. Так, в Китае свято ценят Конфуция, при его жизни правитель династии Сун сделал иероглиф «丘» (qiū) из имени Конфуция табу, его надлежало заменить на «某» (mǒu).

Помимо имен людей в китайском языке исторически сложились и некоторые табу на наименования тех или иных предметов, которые также породили определенный класс эвфемизмов, призванных их заменить. Например, Юань Шикай велел изменить название клецок из рисовой муки юаньсяо (元宵, yuánxiāo) на «танъюань» (汤圆, tāngyuán) из-за созвучия первого слова с его именем, а также из-за того, что это могло принести несчастье. Следует отметить, что в современном языке используются оба наименования данного блюда. Из-за созвучия слов «часы» (钟, zhōng) и «кончина, смерть» (终, zhōng) в Китае не принято дарить часы. В прошлом театральные труппы из-за предрассудков называли зонт не 雨伞 (yǔsǎn), а 雨盖 (yǔgài) или 斗笠 (dǒulì, широкополая коническая шляпа, защищающая от дождя), потому что слог «sǎn» из слова «yǔsǎn» (雨伞) созвучен слову «распадаться, расформировываться» (sǎn 散). Шелководы называют термометр не «温度计» (wēndùjì), а «寒暑表» (hánshǔbiǎo), потому что слог «wēn» (温) из первого слова звучит похоже на «wēn» (瘟), имеющий значение «мор, падёж скота». Супруги стараются не говорить «делить грушу» (分梨, fēnlí), поскольку это созвучно слову «разводиться» (fēnlí, 分离).

Верующие люди, чтобы звучало почтительно и вежливо, говорят не «买了一座佛像回来» (купить статую Будды, mǎile yīzuò fóxiàng huílái), а «请了回来» (приобрести, qíngle huílái), то есть заменяют слово «买» (mǎi) покупать на «请» (qíng) приглашать. Отвечая на вопрос «Кто дома?» (谁在家? shéi zàijiā?), верующие говорят: «Все ушли» (他们都出去了, tāmen dōu chūqùle), вместо «Никого нет дома» (他们都不在 tāmen dōu bùzài). Фраза «在家» (zàijiā) в буддизме имеет значение «жить в миру, быть мирянином», а «不在» (bùzài) имеет значение «умереть».

К еще одной группе исторически сложившихся «нетипичных» эвфемизмов относятся эвфемизмы, выражающие скромность, которые используются говорящим для принижения себя и повышения значимости собеседника. В Китае испокон веков ценится скромность, поэтому люди, чтобы проявить данное качество должным образом, в процессе общения нередко обращаются к эвфемизмам. Так, например, поговорка «Гордость приносит ущерб, скромность пожинает свои плоды» (满招损，谦受益 – mǎn zhāo sǔn，qiān shòu yì), хорошо известная каждому китайцу, означает именно это. В рассказе «Мяо Шэн» из сборника «Повести о странном из кабинета Ляо» встречается следующее предложение: «闻诸君登临，敬附骥» (wén zhū jūn dēnglín, jìng fù jì wěi) [5], в составе которого содержится поговорка «附骥尾» (держась за хвост коня, муха совершила путешествие в тысячу верст, fù jì wěi). Ее иносказательное значение – «успеха можно добиться при помощи старших». Эта поговорка показывает скромность говорящего и понижает его статус относительно статуса собеседника. А в названии рассказа «今幸遇清明之世，国家不弃樗材» (jīn xìng yù qīngmíng zhī shì, guójiā bù qì chū cái) [6] из «собрания сочинений Сунь Ли» фигурирует название вида дерева «樗材» (айлант высочайший, ясень китайский, shūcái), древесина которого считается не подходящей для столярного производства. В данном предложении это слово имеет значение «я негодный» и используется для выражения скромности и понижения собственной значимости.

Среди слов-обращений, особенно тех, которые используются в письменной речи, существует много лексики, выражающей вежливость. Например, вместо личного местоимения «я» можно использовать слова «鄙人» (простолюдин, уничижительное «я», bǐrén), «不才» (ваш покорный слуга, bùcái) или «小的» (ваш покорный слуга, уничижительное «я», xiǎode). О супруге можно сказать «拙荆» (моя жена, zhuōjīng) или уничижительное «内人» (моя жена, nèiren), о дочери можно сказать «小女» (моя дочь, xiǎonǚ), о сыне – «犬子» (уничижительное «мой сын», quǎnzǐ) или «小儿» (уничижительное «мой сын», xiǎoér). Говоря о написанном произведении, автор может скромно сказать «拙作» (неуклюжее сочинение, zhuōzuò), свой дом можно назвать «茅舍» (лачуга, máoshè), а приглашая гостей на банкет, можно использовать слово «便宴» (простой обед, неофициальный банкет, biànyàn). Одним словом, скромность уместна в любой ситуации.

Примеры проявления скромности, рассмотренные выше, в китайском языке относятся к эвфемизмам, чего нельзя сказать о русском языке, где к эвфемизмам относят лишь те лексические единицы, которые «прикрывают» негативные или постыдные темы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что понятие эвфемизма в китайском языке несколько шире, включает в себя, в том числе, вежливые выражения, служащие для проявления собственной скромности, соблюдения правил приличия перед собеседником. Важность знания и умения выбирать подходящие лексические средства для проявления вежливости невозможно переоценить, ведь принцип вежливости является одним из основных в успешной коммуникации, в том числе межкультурной [7].

Таким образом, рассмотрев многочисленные примеры из выбранных нами тематических групп, можно сделать вывод о том, что внутри одной синонимичные эвфемизмы употребляются по-разному, не всегда взаимозаменяемы. Выбор той или иной лексической единицы зависит от многих факторов, наиболее важными из которых нередко являются исторически сложившиеся социальные нормы. Кроме того, сам факт появления эвфемизма для замены того или иного «неугодного» понятия способствует появлению лексической вариативности даже для имен собственных, что характерно не каждому языку, но можно проследить на множестве примеров из китайского языка, особенно в историческом дискурсе.

Библиографический список

1. Чэнь В. *Основы стилистики*. Шанхай: издательство Фуданьского университета, 2008.
2. Чжан Ю. *Эвфемизмы*. Пекин: издательство Синьхуа, 1998.
3. Шао Ц., Фань В. *Исследование классификации эвфемизмов*. Синьян: педагогический институт Синьяна, 2002.
4. Пэн Л., Ван Л. *Общие положения практической стилистики*. Шэньян: Издательство «Чуфэн вэньи», 2000.
5. Пу С. *Повести о странном из кабинета Ляо*. Шэньян: Издательство древней литературы провинции Ляонин, 1994.
6. Сунь Л. *Собрание сочинений Сунь Ли*. Тяньцзинь: Издательство Байхуа вэньи, 1981.
7. Постоенко И.А. Межкультурная коммуникация как научная и учебная дисциплина. *Ученые заметки ТОГУ*. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2017; Т. 8: 222 – 226.

References

1. Ch`en' V. *Osnovy stilistiki*. Shanhaj: izdatel'stvo Fudan'skogo universiteta, 2008.
2. Chzhan Yu. *`Evfemizmy*. Pekin: izdatel'stvo Sin'hua, 1998.
3. Shao C., Fan' V. *Issledovanie klassifikacii `evfemizmov*. Sin'yan: pedagogicheskij institut Sin'yana, 2002.
4. P`en L., Van L. *Obschie polozheniya prakticheskoj stilistiki*. Sh`en'yan: Izdatel'stvo «Chuf`en v`en'i», 2000.
5. Pu S. *Povesti o strannom iz kabineta Lyao*. Sh`en'yan: Izdatel'stvo drevnej literatury provincii Lyaonin, 1994.
6. Sun' L. *Sobranie sochinenij Sun' Li*. Tyan'czin': Izdatel'stvo Bajhua v`en'i, 1981.
7. Postoenko I.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak nauchnaya i uchebnaya disciplina. *Uchenye zametki TOGU*. Habarovsk: Izdatel'stvo TOGU, 2017; T. 8: 222 – 226.

Статья поступила в редакцию 21.01.21

УДК 341.64 (4)

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-356-358

Gurushkin P.Yu., *Cand. of Science (Politics), senior lecturer, Institute of Higher School of Journalism and Mass Communications, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: gurupavel@yandex.ru*

THE MEDIATIZATION OF THE BREXIT CONFLICT. Britain's exit from the European Union is an unprecedented event in the history of European integration. The European Union, which throughout its existence has been subject exclusively to expansion, lost one of its members for the first time. The British precedent may be the starting point for a global trend towards a decline in the effectiveness of decision-making in general elections, as the results of the latter can be significantly influenced by the media. The process of Britain's withdrawal from the European Union is considered in the context of the impact of national media institutions on the conflict situation. The article describes the genesis of the development of Eurosceptic sentiments within the United Kingdom in a complex system of interaction between society, government and the media, where all elements are characterized by varying degrees of mutual dependence.

Key words: **mediatization, "brexit", political conflict, media.**

П.Ю. Гурушкин, *канд. полит. наук, доц., Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, г. Санкт-Петербург, E-mail: gurupavel@yandex.ru*

МЕДИАТИЗАЦИЯ КОНФЛИКТА ВОКРУГ BREXIT

Выход Великобритании из Европейского союза стал беспрецедентным случаем в истории европейской интеграции. Европейский союз, который на всём протяжении своего существования подвергался исключительно расширениям, впервые потерял одного из участников. Британский прецедент может стать отправной точкой для общемировой тенденции к падению эффективности принятия решений в рамках всеобщих голосований, так как результаты последних могут быть в значительной степени подвержены влиянию медиа. Процесс выхода Великобритании из состава Европейского союза рассмотрен в контексте влияния на конфликтную ситуацию национальных медиаинститутов. В статье описан генезис развития евроскептических настроений внутри Соединенного Королевства в сложной системе взаимодействия между обществом, властью и медиа, где все элементы характеризуются разной степенью взаимной зависимости.

Ключевые слова: **медиатизация, «brexit», политический конфликт, медиа.**

Путь к комплексной политико-экономической европейской интеграции начался с середины двадцатого века. Тогда был создан первый прообраз Европейского союза (Европейская ассоциация свободной торговли), который существует и в настоящее время. Чуть позже слияние сразу нескольких организаций (Европейское экономическое сообщество, Европейское сообщество по атомной энергии, Европейское объединение угля и стали) легло в основу создания нового конфедеративного объединения на территории современной Европы. Великобритания стала частью этого проекта лишь со второй попытки, первую пресёк президент Франции Шарль де Голь, считавший Соединённое Королевство аффилированной США державой. Кроме того, Франция, Германия, Италия и страны Бенилюкса стали пионерами в процессах европейской интеграции и имели некоторое преимущество в решении подобных вопросов. В середине 70-х был проведён референдум, в результате которого большинство граждан высказалось в поддержку входа Великобритании в состав нового европейского объединения. Необходимо отметить, что на данном этапе речь шла только об изменениях структуры рынка, который открывался для новых участников и расширял экономические возможности внутренних игроков, а также связанных с этим процессом корректировок в законодательстве [1]. Несмотря на то, что о полномасштабной политической интеграции пока говорить не приходится, евроскептические настроения являются вполне оформленными, но недостаточно популярными. Лейбористы, сделавшие в 1983 году антиевропейский лозунг частью своей предвыборной программы, отдали большинство в парламенте консерваторам.

Сам термин «Brexit», согласно Оксфордскому словарю английского языка, появился благодаря руководителю компании «Британское влияние» и идейному стороннику сохранения Британии в составе ЕС Питеру Уилдингу по аналогии с «Grexit» (вопрос о выходе Греции из Еврозоны).

Введение единой валюты, изменения в судебной системе и, главное, корректировка внешнеполитического направления развития в начале 90-х спровоцировало создание сразу ряда партий, выступавших за выход Великобритании из ЕС (например, Партия референдума, Партия независимости Соединённого Королевства и пр.). Именного с этого времени евроскептические настроения начинают перерастать в реальную политическую силу. Несмотря на это, основными импульсами к активной деятельности, направленной на выход из Европейского союза, стали в первую очередь экономические проблемы. Во время кризиса 2008 года вопрос резко обострился, а к 2011 году количество недовольных нахождением Великобритании в составе ЕС достигло исторического максимума (выше этот показатель был только в 1978 – 1983 годах и начале 90-х). По мнению жителей Соединённого Королевства, доступ к единому рынку стоит слишком дорого – порядка 35 млн фунтов ежедневно, что ставит под сомнение выгоду от нахождения в льготной торговой зоне. В данном случае важен тот факт, что Великобритания имела особый статус в составе Европейского союза. Соединённое Королевство активнее других членов пользовалась правом отказа от подчинения общим договорам и законодательным актам, выступало против интеграции в единое валютное пространство, а при перерасчете стоимости членства на душу населения Великобритания оказалась лишь на 8-м месте. При достаточно высоком объеме привилегий другим сдерживающим фактором евроскептицизма является еще и понимание зависимости национальной экономики от внешнеторгового оборота с ЕС, который составляет более 50%.

В 2015 году лидер Консервативной партии и председатель Правительства Дэвид Кэмерон внес в парламент законопроект о проведении референдума по вопросу выхода Великобритании из Европейского союза. 23 июня 2016 года 51,9% проголосовавших высказались в пользу Brexit. Такой минимальный перевес лишь подтвердил сложность и противоречивость сложившейся ситуации, с одной стороны, с другой – аккумулировал убеждения большей части электората относительно целесообразности выхода из ЕС.

Несмотря на принятое решение, де-юре отношения между Великобританией и Европейским союзом были разорваны только 31 января 2020 года, с 11-месячным инерционным взаимодействием в области торговых и экономических вопросов. Со дня референдума до Brexit на должности премьер-министра Дэвид Кэмерон уступил свое место Терезе Мэй, а ту, в свою очередь, сменил Борис Джонсон – один из самых убеждённых евроскептиков.

Крайне важным в этом процессе является отношение к Brexit британских регионов. Англия стала самой скептически настроенной частью Соединенного Королевства – 53,4% проголосовало за выход из Евросоюза, в то время как совокупная доля таких избирателей в Шотландии, Уэльсе и Ирландии составила лишь 43,6%. То есть если бы голосование проходило бы только в этих трёх регионах, результат референдума был бы противоположным. Однако именно в Англии проживает наибольшее количество населения Великобритании, поэтому итоговый общий процент (51,9%) кажется вполне справедливым [2].

Необходимо отметить, что с 2015 по 2020 гг. движение к «брекзит» было сложным и прерывистым. В 2016 году общественные активисты подали иск в Верховный суд с требованием получения одобрения разрыва отношений с Евросоюзом Парламента [3]. В 2017 году Палата Общин проголосовала в поддержку инициативы Правительства, но уже в следующем году законодатели Шотландии выступили против принятия «Билля об отмене» (законы ЕС, действовавшие на территории Великобритании, де-факто становятся внутренними). Тем не менее, Елизавета II подписала документ, который получил статус закона. Однако принятие окончательного нормативного акта откладывалось по разным причинам в течение этого периода трижды. Параллельно проходили многотысячные акции протеста против разрыва с ЕС и сбор подписей онлайн-петиции (5,34 млн голосов) в его поддержку. Таким образом, эта ситуация наилучшим образом иллюстрирует полученные в ходе референдума результаты голосования: если чаша весов и склонилась в одну сторону, то незначительно. Отсюда крайне интересным будет проследить роль медиа в процессах формирования повестки дня, влияние на общественное мнение и принятие политических решений вокруг Brexit.

Процесс медиатизации любой системы социальных отношений, обладая особенными отличительными чертами, в каждом ее преломлении имеет вполне устойчивые базовые характеристики. Несмотря на то, что этимология понятия «медиатизация», в том числе лингвистическая его составляющая, находятся в фокусе научных интересов академического сообщества довольно давно, по-прежнему ведется активная работа по развитию и дополнению его концепта, в первую очередь за счет эмпирических подтверждений. Несмотря на обилие подходов в трактовании феномена медиатизации, большинство авторов сходятся на том, что это процесс интеграции медиа в функционировании социальных институтов осуществляется не только в качестве посредника, но и полноценного актора и участника.

Особый интерес вызывает медиатизация в системе политических отношений, где диффузное взаимовоздействие всех элементов позволяет говорить

о принципиально новых алгоритмах выстраивания цепочки интеракции [3]. Речь идет не только о борьбе за власть и контроль над аудиторией между политическими элитами и медиа, но и появлении совершенно новых коммуникационных практик, которые не ограничиваются освещением социально значимых событий, таких как парламентские, президентские выборы (либо любые региональные электоральные мероприятия) или референдумы. Кроме того, в научном дискурсе стало широко распространено понятие «медиа масс», в котором раскрывается креативный (созидательный) потенциал аудитории, способной не только создавать контент, но и относительно свободно его транслировать. С более глубокой интеграцией медиа в политическую сферу меняется не только содержание информации – терпит серьезные изменения сама структура политической деятельности и администрирования, которые вынуждены подстраиваться под новые коммуникативные реалии. В то время как аудитория подвергается мощнейшим информационным нагрузкам, а политика становится все более сложной и прямолинейной, возникает понимание того, что для наивысшего результата необходимо максимально гибко подходить к взаимодействию с медиа, не ограничиваясь созданием собственных средств массовой информации, цензурой и жестким контролем [3].

Также необходимо заметить, что чем сильнее неопределённость тех или иных процессов с точки зрения общественности, тем выше их зависимость от медиа как от источника информации [4]. По причине того, что подавляющее большинство граждан Европейского союза не вовлечены напрямую в процессы принятия решений в интеграции, а панъевропейская политическая повестка дня, как правило, не затрагивает их повседневную жизнь, именно медиа являются главным актором распространения и адаптации специализированной информации. Процессы углубления европейской интеграции, наряду с расширением числа стран-участниц, сопровождались ростом осведомлённости населения о важности объединения, его действующих программах и инициативах [5]. При этом риторика политического дискурса в значительной степени определяется деятельностью медиаинститутов, формирующих общественное мнение путём создания целостных образов и сюжетов. По причине того, что углубление интеграции неизбежно ведёт к её усложнению, роль СМИ как посредника между парламентариями и общественностью существенно возросла. Таким образом, на современном этапе развития Европейского союза медиарепрезентация внешнеполитических аспектов оказывает существенное влияние на политические процессы.

Британская журналистика и традиционная пресса прошли довольно насыщенный путь изменений. Классическое деление на национальные и провинциальные, качественные и массовые издания заложило основы функционирования, управления и развития британской журналистики на долгое время. С появлением такого конкурента, как Интернет, большинство качественной прессы перешло в таблоидный формат для увеличения удобства и привлекательности продукта. Таким образом, традиционные качественные СМИ попытались противопоставить цифровому оппоненту сочетание более сложного, чем в массовом сегменте материала и компактного таблоидного формата. Тем не менее, именно они большим образом интегрированы в политическую жизнь общества, обладают возможностью взаимного влияния, имеют определенные политические и идеологические пристрастия и оказывают влияние на процесс принятия решения.

Палитру политических предпочтений детерминирует партийная система Великобритании и характер политического плюрализма. Для развития событий вокруг выхода Великобритании из состава Европейского союза характерна борьба двух партий: консерваторов и лейбористов. Это отнюдь не значит, что баланс сил по Brexit разделен именно по такому полярному принципу, партия консерваторов (их большинство в парламенте) не имеет единого консолидированного мнения относительно этого вопроса [6]. В процессе аналитики заголовков и содержания материалов ведущих британских качественных и массовых изданий была определена крайне важная тенденция. Несмотря на то, что пресса традиционно поддерживала конкретную политическую силу, отражая, защищая и продвигая соответственные политические позиции, тональность и уровень агрессии британских СМИ менялись в зависимости от изменения ситуации вокруг Brexit и конкретных шагов политиков. Например, газета «The Times» в целом поддерживала правое крыло политических деятелей, однако после провала переговоров по сделке выхода из Евросоюза Терезы Мэй оно обрушило на нее большой объем критики. Таким образом, британская пресса довольно гибка и критична в данном вопросе, что говорит об относительной свободе выбора не только тональности материалов, но и стратегии поддержки самого Brexit, в ущерб репутации лояльных политиков, в том числе премьер-министра. По этой же причине сменила свою позицию относительно поддержки Терезы Мэй и другое массовое издание – «The Sun».

Схожая картина складывается и с противоположным крылом. Либерально настроенная «The Guardian», оказывающая поддержку противникам выхода Великобритании из ЕС, разделяющая политические взгляды лидера лейбористской партии Джереми Корбина, также охотно критиковала его действия относительно вопроса о Brexit. Непостоянство демонстрировали и другие массовые издания, например, «The Daily Mail» – газета с богатой «консервативной» историей, идеологически, по большей части, разделяющая взгляды тори, но только то, что касаемо производства собственных новостей. «The Daily Mail» охотно цитирует другие источники, где плюрализм мнений, в том числе и о Brexit, гораздо шире, не исключая и простого нейтрального изложения фактов по данной проблеме.

Можно с уверенностью сказать, что радикальных отличий в раскрытии вопроса вокруг выхода Великобритании из Европейского Союза качественной и массовой внутренней прессе нет. Политическая палитра взглядов представлена достаточно широко, теме посвящено большое количество материалов в обоих сегментах, однако в первом больше аналитических статей и заметок, позволяющих максимально обдуманно, взвешенно и критично подойти к данному непростому процессу. Массовые издания, не уступая в объеме внимания, служили импульсом для обсуждения Brexit, поддерживая постоянный интерес общественности к теме.

Однако риторика СМИ в отношении институтов ЕС характеризуется ригидностью: любой негативный прецедент, будь то кризис либо конфликт, имеющий отношение к Европейскому союзу, как правило, резонирует и в следующих публикациях. Таким образом, зачастую обсуждение проблем растягивается во времени, что неизбежно формирует негативный информационный фон вокруг деятельности наднациональных органов ЕС. Важен и другой аспект. В определённый момент времени произошла поляризация повестки в медиа: вместо аргументированной беспристрастной дискуссии национальные медиа оперировали риторикой национализма либо наоборот радикального интернационализма, поддержкой или противопоставлению себя истеблишменту, жёсткой критикой иммиграции. Результатом этого стало возникновение у общественности ощущения неуверенности в происходящем, что, в свою очередь, стало дополнительным фактором эскалации популистской риторики.

Британские исследователи Р. Дженкинс и М. Мендельсон в своей работе, посвящённой институту референдума в современных демократиях, указывают, что в электоральных процессах медиаинституты зачастую не выполняют функцию объективного информирования граждан [7, с. 217]. Это особенно важно с учётом того, что «избиратели испытывают большую потребность в информации в рамках референдума по сравнению с обычными выборами» [7, с. 218].

В 1971 году только 13% из 1867 опрошенных британцев смогли правильно перечислить шесть стран – участниц Европейского экономического сообщества, а 24% опрошенных не смогли назвать ни одного. Также по результатам опроса общественного мнения в 1975 году более половины британцев даже не смогли правильно расшифровать аббревиатуру «EU» [8]. Также важно отметить, что для граждан Великобритании проблема Европейского союза никогда не играла большой роли в повестке дня. Так, отвечая на вопрос о главных проблемах, стоящих перед британцами, наиболее частыми ответами были стоимость жизни, безработица, забастовки, а также конфликт в Северной Ирландии. При этом Единый рынок, как правило, упоминался в 4 – 8% ответов, лишь четырежды превысив показатель в 10% за всё время проведения опроса.

Прецедент медиатизации на уровне перемещения центра формирования общественного дискурса от политических институтов к средствам массовой информации также проиллюстрирован в работе Яна Клейнниенхёйса, посвящённой влиянию повестки дня в медиа на парламентскую повестку [9]. С помощью построения модели структурных уравнений [10] исследователь приходит к выводам о постоянно растущем влиянии британских СМИ на парламентскую повестку в период с 1988 по 2002 гг. и главенствующем положении медиа в формировании вектора политического дискурса. Эти выводы соответствуют тем хронологическим рамкам стадий медиатизации, которые в своей теоретической работе указал Стиг Хьярвард [11]. Если рассматривать динамику процесса медиатизации британской политики через модель четырёх стадий, предложенную Йеспером Стрёмбеком [12], можно заключить, что в период между 1975 и 2016 годами британские медиа прошли значительный путь от важного ресурса политической агитации до ведущей роли в формировании современного политического дискурса Великобритании. Так, если в рамках референдума 1975 года британские СМИ транслировали идеи поддерживаемых ими партий, то к концу XX века уже политикам приходилось адаптироваться к риторике медиа. Это особенно заметно в контексте феномена евроскептицизма в повестке британской прессы, эмоциональная и ультимативная природа которой фактически сделала невозможной попытку любого рационального опровержения.

Таким образом, уместно сделать вывод о том, что роли британской прессы в политическом дискурсе 1975 года соответствует вторая фаза медиатизации, а конкретно – состояние перехода к независимости медиаинститутов от политических акторов. В то же время референдум 2016 года стал индикатором процесса перехода британского политического дискурса к четвёртой фазе медиатизации. В частности, медиа сформировали негативные предубеждения массовой аудитории относительно проевропейской аргументации, что значительным образом снизило удельный вес последней в современном британском политическом дискурсе. В рамках британской политической дискуссии медиаинституты зачастую не выполняют функцию объективного информирования граждан. Более того, значительная часть британцев не испытывает заинтересованности в основательном изучении внешнеполитической проблематики. Сенсационализация политического процесса, вызванная провозглашением критерия экономической эффективности в качестве главенствующего фактора деятельности британских таблоидов, привела к частичной утрате средствами массовой коммуникации своих первоначальных функций. Таким образом, мы можем говорить о возникшем разрыве между объективной политической реальностью и формой её социального восприятия, что, безусловно, сказалось на характере развернувшегося конфликта вокруг Brexit.

Библиографический список

1. Жидков А.В. Влияние британских СМИ на итоги референдума о членстве Великобритании в ЕС (Brexit). *Общество: политика, экономика, право*. 2017; № 7.
2. Матвеев М.А. Переговоры Великобритании и ЕС по Брексит: отсутствие выхода. *Казанский вестник молодых учёных*. 2018; № 3 (6).
3. Гурушкин П.Ю., Сандрачук Я.Ф. Медиатизация как глобальный процесс социально-политических изменений. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 4: 57 – 69.
4. Menendez Alarcon A.V. Media Representation of the European Union: Comparing Newspaper Coverage in France, Spain, and the United Kingdom. *International Journal of Communication 4*. Butler University, 2010: 398.
5. Kleinnijenhuis J., van Noie L., Oegema D. Loss of Parliamentary Control Due to Mediatization and Europeanization: A Longitudinal and Cross-Sectional Analysis of Agenda Building in the United Kingdom and the Netherlands. *British Journal of Political Science*. 2008; № 38 (03): 455 – 478.
6. Esser F., Strömbäck J. (ed.). Mediatization of politics: Understanding the transformation of Western democracies. *Springer*. 2014.
7. Fuchs C. *Nationalism 2.0: The making of Brexit on social media*. London: Pluto Press, 2018.
8. Хлебников И.Е. Brexit: предпосылки, факторы и перспективы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Политология. 2017; Т. 19, Ч. I, № 2.
9. Kline R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, London: The Guilford Press, 2011.
10. Davies J. Farel is voting to stay in his bed. *Daily Express*. 1975; 4 June: 2.
11. Jenkins R. & Mendelsohn M. *The News Media and Referendums*. Basingstoke: Palgrave, 2001.
12. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom review*. 2008; Т. 29, № 2: 102 – 131.

References

1. Zhidkov A.V. Vliyanie britanskih SMI na itogi referenduma o chlenstve Velikobritanii v ES (Brexit). *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2017; № 7.
2. Matveev M.A. Peregovory Velikobritanii i ES po Breksit: otsutstvie vyhoda. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2018; № 3 (6).
3. Gurushkin P.Yu., Sandrachuk Ya.F. Mediatizaciya kak global'nyj process social'no-politicheskih izmenenij. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 4: 57 – 69.
4. Menendez Alarcon A.V. Media Representation of the European Union: Comparing Newspaper Coverage in France, Spain, and the United Kingdom. *International Journal of Communication 4*. Butler University, 2010: 398.
5. Kleinnijenhuis J., van Noie L., Oegema D. Loss of Parliamentary Control Due to Mediatization and Europeanization: A Longitudinal and Cross-Sectional Analysis of Agenda Building in the United Kingdom and the Netherlands. *British Journal of Political Science*. 2008; № 38 (03): 455 – 478.
6. Esser F., Strömbäck J. (ed.). Mediatization of politics: Understanding the transformation of Western democracies. *Springer*. 2014.
7. Fuchs C. *Nationalism 2.0: The making of Brexit on social media*. London: Pluto Press, 2018.
8. Hlebnikov I.E. Brexit: predposylki, faktory i perspektivy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Politologiya. 2017; T. 19, Ch. I, № 2.
9. Kline R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, London: The Guilford Press, 2011.
10. Davies J. Farel is voting to stay in his bed. *Daily Express*. 1975; 4 June: 2.
11. Jenkins R. & Mendelsohn M. *The News Media and Referendums*. Basingstoke: Palgrave, 2001.
12. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom review*. 2008; T. 29, № 2: 102 – 131.

Статья поступила в редакцию 20.01.21

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-358-360

***Lamina A.T.,** Cand. of Science (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literary Studies and Journalism, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

PSEUDO-CARNIVAL IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article discloses pseudo-carnival in the dystopian novel and in the works of Russian cyberpunk. It is noted that pseudo-carnival, implying unnaturalness, artificiality behavior of the characters as a consequence of fear is a characteristic of both a dystopian novel and Russian cyberpunk. The reason for the unnatural behavior of the characters in the art world of the dystopian novel is absolute fear of the totalitarian system, and at the same time reverence for state power. Unlike the dystopian novel in the works of Russian cyberpunk totalitarianism cannot be considered the only cause of absolute fear that underlies pseudo-carnival. The article concludes that the reasons for the unnatural behavior of the characters in the works of the analyzed genre (in addition to the absolute fear of totalitarianism) are also fear of virtual reality and other negative consequences of scientific and technological progress (environmental disasters).

Key words: **cyberpunk, novel, antiutopia, pseudo-carnival, totalitarianism, scientific and technological progress.**

***А.Т. Ламина,** канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

ПСЕВДОКАРНАВАЛ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию псевдокарнавала в романе-антиутопии и произведениях русского киберпанка. Отмечается, что псевдокарнавал, подразумевающий неестественность, искусственность и наигранность поведения персонажей как следствие страха, свойственен как роману-антиутопии, так и русскому киберпанку. Причиной неестественного поведения персонажей в художественном мире романа-антиутопии является абсолютный страх перед тоталитарной системой и в то же время благоговение перед государственной властью. В отличие от романа-антиутопии в произведениях русского киберпанка тоталитаризм не может считаться единственной причиной абсолютного страха, который лежит в основе псевдокарнавала. В статье делается вывод, что причинами неестественного поведения персонажей в произведениях анализируемого жанра кроме абсолютного страха перед тоталитаризмом также является страх перед виртуальной реальностью и другими негативными последствиями научно-технического прогресса (экологические катастрофы).

Ключевые слова: **киберпанк, роман, антиутопия, псевдокарнавал, тоталитаризм, научно-технический прогресс.**

Анализируя различные теоретические положения [1 – 4], а также рассматривая русский киберпанк [5, – 12] в контексте антиутопии [13 – 18], мы считаем необходимым охарактеризовать следующие элементы в его структуре:

– псевдокарнавал;
– аттракцион;
– противостояние научно-технической утопии;
– антропоцентричность;
– использование фантастики.

Данные элементы являются и ведущими признаками романа-антиутопии, которые выделил Б. Ланин. Он писал: «Псевдокарнавал – структурный стержень антиутопии. Принципиальная разница между классическим карнавалом, описанным М. Бахтиным, и псевдокарнавалом – порождением тоталитарной эпохи – заключается в том, что основа карнавала – амбивалентный смех, основа псевдокарнавала – абсолютный страх…» [1].

Таким образом, псевдокарнавал, подразумевающий неестественность, искусственность и наигранность поведения персонажей как следствие страха, свойственен как роману-антиутопии, так и русскому киберпанку.

Причиной неестественного поведения персонажей в художественном мире романа-антиутопии является абсолютный страх перед тоталитарной системой и в то же время благоговение перед государственной властью, что характерно и для романа Е. Замятина «Мы».

Б. Ланин отмечает: «Сущность тоталитарного страха, которым охвачен замятинский герой Д-503, – в освобождении от страха «экзистенциального». Этот страх перед самым фактом человеческого существования остается в глубинах подсознания и переносится на страх перед «врагами великой цели». Объявление всеобщего врага, врага псевдокарнавала в данном случае превращает его во врага народа, ибо весь народ кружится в этом действе – кульминация, за которой следует катарсис. Выявление,

конкретизация врага на некоторое время устанавливают передышку от страха» [1].

Тоталитарный страх перед государственной системой, который, как и у Замятина, переносится на страх перед ее врагом (Эммануэлем Голдстейнем) и ненависть к нему, выражающиеся в образах персонажей (их поведении), прослеживается и в романе Д. Оруэлла «1984». В то же время для персонажей характерно и благоговение перед государством.

В отличие от романов Замятина и Оруэлла в «Дивном новом мире» Хаксли страх перед сложившейся государственной системой кажется не столь очевидным. Он переносится не на страх перед всеобщим врагом, а на страх выйти за рамки системы, коренным образом отличаться от других членов общества.

В романе Бредбери «451 градус по Фаренгейту» основа псевдокарнавала – страх перед сложившейся государственной системой также переносится на страх персонажей выйти за рамки системы – это значит рассуждать и действовать самостоятельно на фоне постепенной деградации общества в условиях научно-технического прогресса.

В отличие от романа-антиутопии в произведениях русского киберпанка тоталитаризм не может считаться единственной причиной абсолютного страха, который лежит в основе псевдокарнавала.

Причинами неестественного поведения персонажей в произведениях анализируемого жанра кроме абсолютного страха перед тоталитаризмом также является страх перед виртуальной реальностью и другими негативными последствиями научно-технического прогресса (экологические катастрофы).

Так, страх перед последствием экологической катастрофы (генетически измененными животными), а также перед виртуальной реальностью испытывают герои романа Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума».

При этом любое столкновение героев с элементами виртуальности, выраженное с помощью приемов фантастики, гротеска и иронии создает ощущение искусственности и наигранности их поведения.

В романе В. Вавикина «Техно-Корп. Свободный Токио» герои испытывают страх перед тоталитарной государственной системой, лежащий в основе псевдокарнавала. Однако в то же время они испытывают и страх перед изображаемыми с помощью гротеска и фантастики достижениями научно-технического прогресса, которые использует власть.

Таким образом, в произведениях анализируемого нами жанра псевдокарнавал художественно выражается не только в образах персонажей (их поведении), но и в других гротескных и фантастических образах изображаемого авторами художественного мира.

Так, фантастические образы механических животных и растений создают ощущение фальши и наигранности. Такое же впечатление создают и рисуемые авторами фантастические образы роботов, киборгов, а также виртуальное художественное пространство.

Человек в исследуемых произведениях бывает нередко порабощен то природой, вышедшей из-под его контроля, то искусственным интеллектом (например, кибероболочками). И в первом, и во втором случае такое порабощение заставляет людей вести себя неестественно, то есть подчиняться происходящим в результате научно-технического прогресса событиям.

Следует сказать, что в антиутопии присутствуют и карнавальные элементы. Согласно Б. Ланину они проявляются в театрализации действия и в пространственной модели. То же самое можно сказать и о произведениях русского киберпанка.

Однако в отличие от романа-антиутопии, для которого характерна замкнутость пространства, пространственной моделью, служащей для проявления карнавальных элементов в произведениях русского киберпанка, может являться виртуальная реальность.

Амбивалентный смех как основа карнавала, построенный на гротеске, фантастике и иронии, присутствует в диалогах персонажей романа Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума»:

«Он закрыл глаза, сделал глубокий вдох и досчитал до двенадцати. Выдохнул, открыл глаза и посмотрел на стену напротив. Туда, где висела маска актера театра Но. Бутафорское лицо с прорезями глазниц и рта, с двумя яркими кругляшами румянца на белых щеках.

– Здравствуй, Антон, – скрипуче произнесла маска, и пустой рот шевельнулся, изображая приветливую улыбку. – Добро пожаловать.

– Привет, Маска, – сказал Антон. – Прогони-ка комплексное тестирование базиса. В фоновом режиме.

– Выполняю.

– Да, и еще. Измени системное приветствие на «Как дела?». Задолбало…

– Выполнено. «Задолбало» – слово с неясной этимологией. Внести в словарь?

– Вноси. Синонимы – надоело, достало, зае…

– Выполнено, Антон. В твоем почтовом ящике пять новых сообщений. Будешь читать?

– Есть что-нибудь от Юза?

– Нового – ничего. Последнее сообщение от адресата «Юз» поступило… – Забудь» [5, с. 25].

На наш взгляд, в отличие от антиутопии в произведениях рассматриваемого жанра амбивалентный смех как основа карнавала более выражен художественно, нежели основа псевдокарнавала – абсолютный страх. Таким образом, структурным стержнем произведений русского киберпанка можно считать карнавал.

Другим структурным элементом как антиутопии, так и русского киберпанка является аттракцион. Мы разделяем емкое и в то же время многостороннее определение аттракциона, данное А. Липковым:

«– в плане коммуникативном: сигнал повышенной мощности, управляющий моментом вступления в коммуникацию или вниманием реципиента в процессе коммуникации;

– в плане информационном: резкое возрастание количества поступающей информации в процессе восприятия сообщения;

– в плане психологическом: интенсивное чувственное или психологическое воздействие, направленное на провоцирование определенных эмоциональных потрясений;

– в плане художественном: максимально активное, использующее психологические механизмы эмоциональных потрясений средство достижения поставленных автором произведения задач, желаемого «конечного идеологического вывода» [4, с. 195].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что, по мнению Б. Ланина, с кем мы солидарны, к ведущим признакам антиутопии можно отнести аллегоричность. Говоря об аллегоричности русского киберпанка, следует сказать, что она не является ведущим признаком анализируемого нами жанра, поскольку его авторы редко выражают абстрактные (отвлеченные) понятия через конкретные предметы и образы.

Они предпочитают говорить с читателем о беспокоящих их проблемах прямо. Однако следует отметить и тот факт, что рисуемые ими образы иногда можно трактовать в иносказательном значении.

Библиографический список

1. Ланин Б. *Анатомия литературной антиутопии*. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
2. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
3. Зезюлько 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.
4. Липков А.И. *Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона*. Москва, 1990.
5. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума:* Фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
6. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
7. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО «Издательство Центр-Полиграф», 2001.
8. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
9. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2001.
10. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация.* Москва: Издательство «АСТ», 2015.
11. Червяченко М. *Лидеры войны (Проза в жанре криминальный киберпанк)*. Курск: «Деловая полиграфия», 2014.
12. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
13. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва: Эксмо, 2014.
14. Бредбери Р.Д. *Сочинения*: *Романы и повести, рассказы*. Перевод с английского. Москва: Издательство «Книжная палата», 2001.
15. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва: Эксмо, 2004.
16. Замятин Е.И. *Мы*. Москва: Эксмо, 2008.
17. Оруэлл Д. *1984*. Перевод с английского В. Голышева. Москва: Издательство «АСТ», 2017.
18. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010.

References

1. Lanin B. *Anatomiya literaturnoj antiutopii.* Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
2. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
3. Zezyul'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.

4. Lipkov A.I. *Problemy hudozhestvennogo vozdejstviya: princip attrakciona*. Moskva, 1990.
5. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma:* Fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
6. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
7. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO «Izdatel'stvo Centr-Poligraf», 2001.
8. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
9. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat», 2001.
10. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2015.
11. Chervyachenko M. *Lidery vojny (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank)*. Kursk: «Delovaya poligrafiya», 2014.
12. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
13. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva: `Eksmo, 2014.
14. Bredberi R.D. *Sochineniya*: *Romany i povesti, rasskazy*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Knizhnaya palata», 2001.
15. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva: `Eksmo, 2004.
16. Zamyatin E.I. *My*. Moskva: `Eksmo, 2008.
17. Oru`ell D. *1984*. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2017.
18. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Moskva: AST; Vladimir: VKT, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.01.21

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-360-363

Pisarev L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Romano-German Philology, St. Tikhon Orthodox University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lev-king@mail.ru*

THE PROBLEM OF DUALISM DISPLAY OF THE DIVINE NATURE IN THE NOVEL BY G.K. CHESTERTON "THE MAN WHO WAS THURSDAY". The article is dedicated to a problem of displaying the divine nature in the image of one of the main characters of the novel by G.K. Chesterton "The Man who was Thursday" named Sunday. This image is a grotesque personification of the image of the Creator of the World, while simultaneously performing the functions of two important plot-forming characters who defended opposite moral principles. As a result, the image of the Creator of the World acquires a duality, which is not only paradoxical for the Christian orientation of the writer's work. Chesterton also allows his interpretation of this image as close to the gnostic concept of God. Applying the historical and biographical method, based on the analysis of the text of the novel and "Autobiography" of G.K. Chesterton, the author of the article concludes that this image of the Creator is an artistic generalization of the writer's personal spiritual experience and not only does not bear any signs of a gnostic idea of the divine nature, but also serves the artistic task of theodicy. The study helps to understand the author's intent of the novel "The Man who was Thursday" and specify the system of religious-philosophical ideas of G.K. Chesterton's early novel period of his creativity.

Key words: **G.K. Chesterton, God, image, gnosticism, religion, dualism, theodicy.**

Л.В. Писарев, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. романо-германской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), г. Москва, E-mail: lev-king@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ДУАЛИЗМА ОТОБРАЖЕНИЯ БОЖЕСТВЕННОЙ ПРИРОДЫ В РОМАНЕ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»

Статья посвящена проблеме отображения божественной природы в образе одного из главных героев романа Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» по имени Воскресенье. Этот образ представляет собой гротескную персонификацию образа Создателя Мира, одновременно выполняя функции двух важных сюжетообразующих персонажей, защищавших противоположные морально-нравственные принципы. В результате образ Создателя Мира приобретает двойственность, что является не только парадоксальным для христианской направленности творчества Г.К. Честертона, но и допускает трактовку этого образа как близкого к гностической концепции Бога. Применяя историко-биографический метод, на основании анализа текста романа и «Автобиографии» Г.К. Честертона автор статьи делает вывод, что данный образ Создателя является художественным обобщением личного духовного опыта писателя и не только не несет в себе никаких признаков гностического представления о божественной природе, но и служит художественной задаче теодицеи. Проведенное исследование помогает приблизиться к пониманию авторского замысла романа «Человек, который был Четвергом» и уточнить систему религиозно-философских представлений Г.К. Честертона в раннем периоде его романного творчества.

Ключевые слова: **Г.К. Честертон, Бог, образ, гностицизм, религия, дуализм, теодицея.**

В одном из самых известных романов Г.К. Честертона, «Человек, который был Четвергом», созданном в 1908 году, был затронут широкий круг религиозно-философских проблем, важнейшей из которых, по нашему мнению, является проблема борьбы двух противоположных типов мировоззрения: христианского и гностического, отраженного, в частности, в деятельности анархо-нигилистических движений. Произведение получилось очень увлекательным и сразу понравилось читающей публике, было переведено на ряд языков и даже вскоре поставлено на сцене. Вместе с тем роман нельзя назвать простым. Его художественный мир до сих пор обладает множеством загадок и заслуживает внимания исследователей [1 – 12]. Нашей задачей в данной работе было рассмотреть значение и функцию самого противоречивого образа романа, созданного Г.К. Честертоном, по имени Воскресенье, совмещающем в себе образы главы Совета анархистов, начальника тайной полиции и Творца мира.

Роман Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» сочетает в своем повествовании черты детектива, фантасмагории и мистерии; как при построении системы художественных образов романа, так и развитии действия писатель применяет метод парадокса и гротеска. Начинается произведение как детектив, главным героем которого является сотрудник тайной философской полиции Гэбриэл Сайм, проникший в тайный Совет анархистов под конспиративным именем Четверга (все члены Совета носят имена дней недели) для того, чтобы предотвратить кровавый заговор, направленный на развязывание мировой войны, в которой должно погибнуть огромное количество людей. Далее действие переходит в фантасмагорию: все члены Совета анархистов оказываются агентами полиции и устремляются в погоню за зловещим председателем Совета анархистов по имени Воскресенье, который, будучи огромным и тучным человеком, убегая от них, скачет, словно мячик, скрывается от них то на слоне из лондонского зоопарка, то на воздушном шаре. Завершается роман сценами мистерии: все герои, уже отчаявшись догнать неуловимого председателя-Воскресенье, попадают к нему на торжественный прием и становятся участниками действа, в котором Воскресенье раскрывается им, оказываясь в своем истинном обличье Творца, стоящего за всеми последними событиями их жизни, а они предстают перед ним в образах Дней Творения Мира, в соответствии со своими подпольными именами дней недели.

Дуализм образа Воскресенья, который в одно и то же время оказывается и начальником тайной полиции, принимавшим героев на службу, и председателем Совета анархистов, возглавляющим борьбу с любым проявлением порядка, а в конце концов соединяющим эти два противоположные начала в образе Создателя, Творца мира, является, на наш взгляд одним из главных парадоксов и загадок произведения. Этот противоречивый и даже провокационный образ является, возможно, вторым по важности после образа главного героя Гэбриэла Сайма как для развития сюжета, так и для создания главного конфликта романа, который можно было бы сформулировать как конфликт мировоззрений.

Путь к разгадке парадоксального построения сюжета романа и к противоречивому отображению божественной природы, данной в образе Воскресения, мы можем найти, используя историко-биографический метод исследования: с одной стороны, обращаясь к материалам «Автобиографии» Честертона, в которой он дает объяснение некоторым образам своего романа и частично раскрывает авторский замысел произведения, и, с другой стороны, сопоставив исторический контекст эпохи, в которую создавался роман с рядом прямых указаний в тексте

произведения и на ряд острых проблем, рассмотренных в нём, определивших его своеобразие.

Произведение было создано Честертоном в период, когда его поколение испытывало мировоззренческий кризис. Сам он к этому времени прошел путь тяжелых духовных исканий и пытался найти опору в христианской вере. Духовный кризис рубежа веков развивался в английском обществе на протяжении, как минимум, двух столетий и был следствием постепенного ослабления роли религии в его жизни. Во второй половине XIX века в Англии стал очень популярен агностицизм Гексли, фактически заменивший собой религиозное чувство [1, с. 143]. Следующим шагом для многих последователей агностицизма был либо атеизм, либо уход в эзотерические учения. Г.К. Честертон так описал это время: «…Я хотел бы свидетельствовать, что фоном эпохи был не просто атеизм, а атеистическое правоверие, и даже атеистическая респектабельность, обычная не только для богемы, но и для знати» (здесь и далее перевод источника наш – *Л. П.*) [1, с. 145].

Сам Честертон прошел как ступень знакомства с агностицизмом, так и с эзотерическими учениями. Хорошо зная предмет, о котором он говорил, Честертон исследовал в романе природу многих духовных бед своего поколения: пессимизм и отчаяние, охватившие, прежде всего, интеллектуалов, были тесно связаны с ростом анархо-нигилистических настроений, имевших следствием воинствующий атеизм, революционный терроризм и стремление к уничтожению существующих социально-культурных устоев. В тексте романа Честертон указал на ту духовную силу, которая питала многие разрушительные тенденции того времени, обозначив её как «богатую, могущественную и фанатическую церковь, исповедующую восточный пессимизм… и почитающую за святое истребить людей как паразитов…» [2, с. 122], против которой были вынуждены бороться герои произведения.

По нашему предположению, под определение такой «могущественной церкви, исповедующей восточный пессимизм» очень подходит духовная традиция, восходящая к древнему учению гностиков. Образ Воскресенья и борьба героев против него приобретает особый драматизм, если мы учтём то, что главной духовной составляющей деятельности Совета анархистов является древнее учение гностицизм – почти столь же древнее и могущественное, как христианство, но не только являющееся его полным антиподом, но и губительным для человечества и мира в целом, основу которого составляет негативное мироощущение. Члены философской полиции, несомненно, знали все тонкости и опасность учения своего врага, как знал их и Честертон, в предыдущий период своей жизни в поисках духовного пути подошедший близко к учению эзотериков и теософов, отчасти основанному на гностических теориях. Как он говорил об этом периоде своей жизни, прямо называя этот опыт «знакомством с дьяволом», которое если бы продлилось, «могло привести … к почитанию дьявола или черт ещё знает к чему» [1, с. 76].

Основой космогонии гностиков было утверждение, что мир, созданный неким «Творцом», был несовершенным (по одной из гностических теорий – основан по ошибке) [3, с. 306]. По другим версиям «Творец», создавший этот мир, был противоположностью Благому Богу, следовательно, и этот мир, и все живущее в нём должно быть уничтожено. Человек же, попавший сюда, обречен этим неумелым или злым «Творцом» на страдания, лучшим выходом из которых является смерть как возможность слиться с «Абсолютом». И чем большему количеству людей гностики помогут достичь этого «Абсолюта», тем лучше [4, с. 316].

Как следствие, носители гностического учения охотно поддерживали любые социальные катаклизмы и кровопролитные войны, в которых могло бы погибнуть наибольшее число людей. Таково, например, было учение манихеев [5, с. 193].

Из учения гностиков следует также отрицание социальной иерархии и нигилизм, нашедшие свое отражение, например, в ереси богомилов и анархических революционных движениях [3, с. 306; 6, с. 149].

В романе «Человек, который был Четвергом» один из важных персонажей, офицер тайной философской полиции, призванной предотвращать преступления ещё на этапе их зарождения в виде идей, говорит Гэбриэлу Сайму о том, чем движим «внутренний круг» анархистов, «жрецы», посвященные в тайную суть философии этого движения: «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» [2, с. 47].

В области культуры гностические учения нашли свое развитие, например, в эстетике декадентов, у которых Добро и Зло меняются местами, а на место Бога легко встает дьявол, уродливое или ущербное часто возводится в абсолют и объявляется прекрасным. Собственно, сам дух уныния, пессимизма и отчаяния составлял часть эстетики декадентов [7, с. 131].

Как следует из эпиграфа произведения – стихотворения, посвященного Э.К. Бентли, действие романа происходит в эпоху, когда «искусство любовалось распадом» [2, с. 5], когда большая часть людей искусства, близких Честертону, была объята духом отчаяния и отрицания: «О том, что все действие было помещено в нигилизм 90-х, я написал в стихотворении Бентли, который прошел через тот же период и те же проблемы… Хотя стихотворение находилось в начале повествования, оно должно было обрести к концу новый смысл…» [1, с. 99].

Недаром основным идеологическим оппонентом Гэбриэла Сайма стал, пожалуй, единственный до конца «кошмара» (именно такой подзаголовок имеет роман) отрицательный герой, поэт-анархист Люциан Грегори, в уста которого автор вкладывает манифест этого движения: их бунт направлен не просто против земных властей, но против Бога, они борются за то, чтобы «отменить Бога» [2, с. 23].

Заметим, что наиболее полно и последовательно концепция гностиков отразилась именно в атеизме, «отменившем Бога» совсем (начиная со времен Великой французской революции, когда Бог был не просто отменен, но и заменен неким «Верховным Существом») [8, с. 66].

Драматизм произведения возрастает к его концу, когда действие доходит до раскрытия Воскресеньем своей истинной сущности – герои убеждаются в том, что перед ними – сверхъестественное существо, оказавшееся в разворачивающейся мистерии Творцом Мира, соединяющее в себе два образа: начальника тайной полиции и главного анархиста, две противоположности – добро и зло. Такая трактовка образа Создателя как раз очень близка гностикам и, несомненно, выглядит кощунственно с точки зрения христианина.

Для различных концепций гностиков было характерно не только отрицание позитивной роли Творца в создании мира, наделение его природы и замыслов равно как добром, так и злом, но и замещение его более могущественным существом [9, с. 43 – 45], что впоследствии отразилось как в творчестве декадентов (героизация образа дьявола) [9, с. 15 – 17], так и в различных антихристианских культах.

Возникает вопрос: как мог писатель, которого мы считаем христианским, создать такой образ, который можно трактовать как образ гностического божества, приносящего страдания, разочарование и отчаяние?

Ответом, с одной стороны, может служить прямое свидетельство: «Автобиография» Честертона, в которой он раскрывает замысел романа и дает трактовку этого спорного образа:

«Меня часто спрашивали, что я имел в виду, изображая в этой истории страшное балаганное чудище по имени Воскресенье, и некоторые предполагали, в некотором смысле не совсем неверно, что он мог значить кощунственный образ Творца. Но смысл в том, что вся история – кошмарное видение сущего, не так, как оно есть, а как оно представляется молодому полупессимисту 90-х годов; а чудище, которое оказывается ужасным, но в то же время доброжелательным, не столько Бог в смысле религии или неверия, но более природа, какой она предстает пантеисту, чей пантеизм изо всех сил вырывается из пессимизма…» [1, с. 98].

С другой стороны, и это главное, ответом может быть характер самого творчества Честертона, текст и главная идея произведения. Оценивая впоследствии в своей «Автобиографии» значение и смысл своего романа, Честертон скажет: «...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...» [1, с. 98].

Скажет он также и об общей направленности своего творчества: «...Когда я действительно начал писать, я был полон твердой и яростной решимости писать против Декадентов и Пессимистов, правивших культурой в это время...» [1, с. 91].

Главной идеей романа «Человек, который был Четвергом», по нашему мнению, является полемика с системой философских взглядов, имевшей негативное мироощущение, близкой к религиозно-философской системе гностиков. Против носителей такой философии и направлена борьба его главных положительных героев.

Исследовав текст романа, мы делаем вывод, что Бог-Создатель Честертона в романе не равен богу гностиков, сочетающему в себе зло и добро, одинаково находящемуся на стороне порядка и анархии и приносящему человеку страдание.

Столь противоречивый образ «Создателя» отражает трудный путь духовных исканий писателя, которые привели его к выводу, что «…картина мира не так уж черна», как скажет Честертон об этом периоде своей жизни:

«Я всё еще был подавлен метафизическим кошмаром отрицаний разума и материи с ужасными видениями дьявола, с бременем моих загадочных мозга и тела; но к этому времени я восстал против них и старался создать более здравую концепцию мироздания, даже если бы она ошибалась в пользу здравомыслия. Я даже называл себя оптимистом, потому что ужасно близко подошёл к тому, чтобы стать пессимистом. Это единственное моё оправдание. Всё это впоследствии воплотилось в очень бесформенной форме произведения «Человек, который был Четвергом» [1, с. 97 – 98].

Можно представить себе ужас и отчаяние героев, служивших в философской полиции, интеллектуалов, знавших многое о природе тех сил, против которых они боролись, когда они узнают, что та Сила, за которой они гнались, одновременно сочетает в себе и добро и зло – личность председателя Совета анархистов и личность начальника полиции, принявшего их на службу.

У героев до последнего момента остаются вопросы к Создателю, перед которым они предстали, о двойственности его природы, о смысле их страданий и разумности устроения этого мира. Это как раз те вопросы, которые ставили перед собой как христиане, так и гностики: «Круг вопросов, интересующих гностицизм, был примерно тот же, что и в христианстве: «Что такое Бог сам в себе, и каким образом Он сделался виновником столь несовершенного материального мира? Если Бог сам в себе есть бесконечное совершенство и благо, то каким образом от Него мог произойти мир, причастный злу?» [9, с. 29].

Герои получают ответы на свои вопросы. Первый ответ приходит с появлением на сцене поэта-анархиста Люциана Грегори, оказавшимся единственным последовательным противником Бога и мироздания, выступившим с обвинения-

ми в адрес Бога и его ангелов, исповедующим «предельное зло» – отвергающим покаяние, отрицающим любую иерархию и власть над собой. Это противопоставление ещё раз определило суть того, кого называли Воскресеньем, показав, что герои находились и находятся на правильной стороне, будучи призванными на борьбу со стихией разрушения и отчаяния.

На символизм его имени – Люциан, как и имени главного героя – Гэбриэл, указывает прямая ссылка в тексте романа, замечание, произнесённое доктором Буллем: «И был день, когда пришли сыны Божии предстать пред Господа; и был среди них Сатана…» [10, с. 256]. Имя Люциан здесь является отсылкой к имени Люцифер, падшего ангела, восставшего против Бога. Имя же Гэбриэл соотносится с именем архангела Гавриила.

О роли Люциана в системе образов романа Честертон скажет в своей «Автобиографии»: «В конце я ввел персонажа, который по-настоящему, с полным пониманием отрицает добро и бросает ему вызов… Я ввел этот эпизод в романе для того, чтобы свидетельствовать о предельном зле (которое есть просто непростительный грех тех, кто не хочет быть прощенным), не потому что я узнал о нём от миллионов священников, которых я никогда не встречал…» [1, с. 99 – 100].

Героев романа, пустившихся в погоню за председателем, не оставляла мысль, что он незримо присутствует во всём, что их окружает. И это его присутствие, несмотря на его предполагаемую зловещую роль, не является чем-то плохим и грозным.

Они замечают, что сама погоня за Воскресеньем подобна детской игре с маскарадом и приключениями. Невозможность догнать его и постигнуть его природу – главный мотив этой части произведения. Схожий мотив мы позже встретим в творчестве М.И. Цветаевой, хорошо знакомой с романом Честертона [11, с. 10].

Герои уподобляют Воскресенье природе и мирозданию, истинного лица которых, как и лица Бога, нельзя увидеть, поэтому человек и видит только одну сторону мироздания, которая может казаться ему страшной [2, с. 170]. Они видят Воскресенье только сзади или слышат его голос, что вполне соответствует библейским канонам, изложенным в Книге Исхода, в эпизоде встречи Моисея с Богом (Исх. 33: 18 – 23) [12]. Многие из них приходят к познанию благих замыслов творца об этом мире через познание природы и жизни как чудесного явления самого по себе.

Они понимают, что человек видит мир искажённым, не таким, как он есть на самом деле в силу своей удаленности от Бога. По замечанию А.В. Суховского, это происходит по причине первородного греха Адама, потерявшего целостное видение мира [12].

Таким образом, кажущаяся противоречивость отображения божественной природы в романе Честертона является лишь отображением противоречивых представлений человека о мироздании, отражением духовного опыта и исканий писателя, что он и признал позже в своей «Автобиографии».

Мир, в котором разворачивается действие, оказывается не таким уж плохим: являясь членами Совета анархистов, ни один герой не совершает никаких преступлений, да и весь Совет анархистов состоит из полицейских агентов.

Герои убеждаются (в противоположность учению гностиков), а Творец им доказывает, что этот мир создан разумно и благожелательно по отношению к человеку, что окружающая их природа проникнута духом создавшего её Творца.

Им хватило мужества, преследуя Воскресенье, пройти до конца во имя выполнения своего долга по защите закона и порядка, ума, чтобы понять истинную сущность Благого Творца, который посылал им испытания, чтобы они обрели в этой борьбе свою истинную суть, представ перед Ним Днями Творения, описанными в Книге Бытия. Они были проведены, как Иов, через страдания, чтобы быть испытанными в любви к этому миру и в доверии к его Создателю.

Значимыми для движения по пути раскрытия значения образов романа являются последние строки романа: Гэбриэл Сайм просыпается, все происшедшее с ним оказывается лишь дурным сном, кошмаром. И даже самый непримиримый в этом сне противник Бога и порядка поэт Люциан Грегори оказывается лишь приятным и безобидным собеседником. Из этого кошмара Гэбриэл Сайм выносит новое ощущение мира: с пониманием того, как устроен мир, получением «благой вести» его взгляд на этот мир становится «кристально простым», и даже обыденные вещи кажутся ему «восхитительно обыденными» [2, с. 184].

В одной из своих поздних статей 1936 года для “The Illustrated London News” Г.К. Честертон настоятельно советовал внимательно читать не только название романа, но и его подзаголовок: “A Nightmare” – «Кошмар», «Страшный сон», который помогает понять авторский замысел. Признавая, что сделанное им описание Божества, являющегося повелителем как порядка, так и анархии, даже понравилось многим читателям, которые и желали бы видеть Творца таким противоречивым, он еще раз, как и в «Автобиографии», замечает, что описание божественной природы в этом романе является лишь отражением мира отчаяния и сомнения, который могли описать пессимисты в то время, но в этой картине мира всё же присутствовал луч надежды, который есть в любом сомнении [2, с. 185 – 186].

Этим лучом надежды для читателя и исчерпывающим ответом на все вопросы героев романа о природе Творца стали слова, являющиеся в романе отсылкой к крестным мукам Христа и его Жертве, принесённой во имя любви к человеку: «Можете ли пить чашу, которую Я пью?..» (Мк. 10: 38) [2, с. 183]. Эти слова отражают истинные свойства божественной природы, возвращая восприятие Творца, описанного Честертоном, в русло христианского понимания его образа, в котором отсутствует дуализм. Каков бы ни был «пантеизм», присутствующий в описании образа Воскресенья-Творца, уподобленного самой природе и её изменчивости, он был отражением духовного пути самого писателя, нашедшего выход в познании радости бытия из тупика философии пессимизма и пришедшего к христианству. Конец же произведения четко дает ответ на возможные вопросы о том, какой смысл вложил Честертон в образ Воскресенья, строго соблюдая в романе противопоставление понятий и отделяя зло от добра, созидание от разрушения, любовь к человеку от ненависти к человеческому роду, надежду от отчаяния, что также было отражением его духовного пути: «По крайней мере, даже в том состоянии сомнения и скепсиса я не позволял себе баловаться модными тогда дискуссиями об относительности зла и нереальности греха…», – позже скажет он о периоде своей жизни, предшествовавшем созданию романа [1, с. 89].

Называя философию своего романа «двигающейся на ощупь» и «философией догадок» [1, с. 100] и признавая то, что его книгу могут истолковать «как доказательство его … язычества и пантеизма» [1, с. 99], Честертон создал произведение, способное спровоцировать читателя на серьёзные богословские размышления. «Теология под «маской» детектива» – так позже назовут его роман исследователи его творчества [12].

В романе «Человек, который был Четвергом» мы видим теодицею, то есть последовательную попытку оправдать благость Бога перед лицом присутствующего в этом мире зла [11, с. 13], которая является полной противоположностью мировоззрению гностиков, утверждавших, что в природе Бога есть как зло, так и добро, и что этот мир создан Богом в лучшем случае неразумно, для страданий человека. Роман хорошо вписался в культурные коды и эстетику эпохи, был доброжелательно воспринят в среде творческой интеллигенции, послужив своеобразным миссионерским посланием. По отзывам его современников, читавших книгу, были люди, почти ставшие безумцами, которых она спасла, потому что они поняли её [1, с. 100].

В произведение, описывающее в увлекательной и гротескной форме борьбу героев не только против земного зла, но и самого духа скепсиса и отчаяния, порождающего это зло, в качестве одного из главных героев вводится Создатель Мира, в отражении природы которого Честертон неизменно остается на позиции христианского миросозерцания и восхищения созданным Творцом миром с его изменчивостью и непредсказуемостью.

На основе анализа текста романа и историко-биографического контекста творчества Г.К. Честертона этого периода мы можем заключить, что кажущийся дуализм отражения божественной природы является художественным обобщением итогов его личного духовного пути, служит задаче теодицеи (оправдания добрых замыслов и доброй природы Бога, несмотря на наличие зла в мире), вступает в полемику с философией гностиков, для которой свойственна двойственная природа Бога, и расширяет наши границы понимания религиозно-философских взглядов писателя.

Библиографический список

1. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*. Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986: 23.
3. 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.
4. Писарев Л.В. Проблема идеи «восточного пессимизма» и кризис рубежа XIX-XX веков в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом». *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 314 – 318.
5. Сулимов С.И., Черниговских И.В. *Религиозно-философские основания манихейства:* в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2013; Ч II, № 3 (29): 189 – 193.
6. 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.
7. Васильева Е.В. Духовный кризис рубежа XIX-XX веков в осмыслении Г.К. Честертона. *Известия ВГПУ.* Гуманитарные науки. 2015; № 3 (208): 130 – 134.
8. Палюлин А.Ю. Генезис государственно-правового учения гностицизма Нового Времени в масонстве. *Право.* Серия: Экономика и Право. 2013; № 9-10: 65.
9. Слободнюк С.Л. *Идущие путями зла (древний гностицизм и русская литература 1890 – 1930 гг.).* Санкт-Петербург: Алетейя, 1998: 42 – 43.
10. Честертон Г.К. Человек, который был Четвергом. *Избранные произведения*: в 3 т. Перевод Н.Л. Трауберг. Москва: Художественная литература, 1990; Т. 1.
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. 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

References

1. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*. Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986: 23.
3. 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.
4. Pisarev L.V. Problema idei «vostochnogo pessimizma» i krizis rubezha XIX-XX vekov v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 314 – 318.
5. Sulimov S.I., Chernigovskih I.V. *Religiozno-filosofskie osnovaniya manihejstva:* v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2013; Ch II, № 3 (29): 189 – 193.
6. 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.
7. Vasil'eva E.V. Duhovnyj krizis rubezha XIX-XX vekov v osmyslenii G.K. Chestertona. *Izvestiya VGPU*. Gumanitarnye nauki. 2015; № 3 (208): 130 – 134.
8. Palyulin A.Yu. Genezis gosudarstvenno-pravovogo ucheniya gnosticizma Novogo Vremeni v masonstve. *Pravo*. Seriya: `Ekonomika i Pravo. 2013; № 9-10: 65.
9. Slobodnyuk S.L. *Iduschie putyami zla (drevnij gnosticizm i russkaya literatura 1890 – 1930 gg.)*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998: 42 – 43.
10. Chesterton G.K. Chelovek, kotoryj byl Chetvergom. *Izbrannye proizvedeniya:* v 3 t. Perevod N.L. Trauberg. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990; T. 1.
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. Suhovskij A.V. Teologiya kak detektiv: bogoslovskie syuzhety v tvorchestve K.G. Chestertona. *Innovacii v Rossii: potencial, sostoyanie, perspektivy.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij institut `ekonomiki, kul'tury i delovogo administrirovaniya, 2011: 144 – 152. Available at: http://sukhovskiy.blogspot.ru/2010/03/blog-post_14.html

Статья поступила в редакцию 15.01.21

УДК 81-23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-363-365

Tudueva A.K., *MA student, specialist on educational work, German Cultural Center, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: altynaytudueva@mail.ru*
Yankubaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: aisulu1979@mail.ru*

STEREOTYPES OF THE ALTAI SPEAKERS THAT ARE REALIZED THROUGH THE MEANINGS OF THE LEXEME *ALTAI.* The paper highlights meanings of the word *Altai* in the Altai language and stereotypes that produced these meanings. It is noted that the lexeme *Altai* is not only used in the meaning of a place-name, but can regularly realize the meaning 'a motherland'. The lexeme in this meaning retains no further reference to the Altai mountainous area. The main part of the material is presented by noun phrases with the word *Altai* being its head: *Ene Altai* 'mother Altai', *Ada Altai* 'father Altai', *kin Altai* 'native Altai', 'Altai as the navel of the earth', *kabai altai* 'cradle-motherland', *bailu Altai* 'sacred Altai', *ol Altai* 'after world', 'otherworld' 'land of the dead'. The authors mention a number of theonyms, which have the word *Altai* as their integral part. The work provides some material that both the Altai Mountains and other objects of the natural world are perceived by the representatives of the Altai culture through the idea about their spirits.

Key words: **stereotypes, toponym *Altai*, notion about motherland, theonym Kaan Altai.**

А.К. Тудуева, *магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: altynaytudueva@mail.ru*
А.С. Янкубаева*, канд. фил. наук, доц., зав. каф. иностранных языков и методики преподавания, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: aisulu1979@mail.ru*

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА, АКТУАЛИЗИРУЕМЫЕ В ЗНАЧЕНИЯХ ЛЕКСЕМЫ *АЛТАЙ*

В статье рассмотрены значения слова *Алтай* в алтайском языке и связанные с ними стереотипные представления у алтайцев. Отмечается, что данное слово функционирует в языке не только в качестве топонима, но регулярно приобретает нарицательное значение 'родина' и может указывать на местность без семантической связи с горной цепью Алтая. Основной материал исследования представлен примерами сочетаний, в которых Алтай является определяемым: *Эне Алтай* ('мать Алтай'), *Ада Алтай* ('отец Алтай'), *кин Алтай* ('родной Алтай', 'Алтай как центр земли'), *кабай алтай* ('колыбель-родина'), *байлу Алтай* ('священный Алтай'), *ол Алтай* ('иной мир', 'тот свет'). Авторами указывается ряд теонимов, в состав которых входит слово Алтай. Приводится материал, подтверждающий то, что горы Алтая, как и другие объекты природного мира, воспринимаются членами языкового сообщества через представление об их духах-хозяевах.

Ключевые слова: **стереотипные представления, топоним Алтай, понятие о родине, теоним Хан Алтай.**

Понятие «стереотип» встречается в таких отраслях науки, как психология, социология, культурология, лингвистика, политология и т.д. Для «обычного человека» понятие связано с каким-то устоявшемся суждением о явлении действительности, отсюда – довольно популярное словосочетание «ломать стереотипы». Можно сказать, что слово «стереотип» в обыденной речи носит некоторую негативную окраску.

При обращении к этимологии слова можно выявить его древнегреческое происхождение (στερεός – 'твёрдый' + τύπος – 'отпечаток'). Е.Л. Вилинбахова предлагает следующее развитие значения слова τύπος – 'резкое движение, удар' – 'след от удара, опечаток' – 'изображение, прообраз, характерный образ' – 'типографская литера' [1, с. 5]. В типографском деле слово *стереотип* обозначало металлические пластины с текстом, изготовленные на основе слепков с уже набранных текстов. Такие стереотипы оптимизировали процесс выпуска книг с большим тиражом. С закреплением этого значения слова в языке можно встретить метафорическое употребление этого слова в различных контекстах.

В науку понятие стереотипа вошло благодаря известному американскому журналисту, политологу, социологу У. Липпману, который в своей книге «Общественное мнение» (1922) описывает сущность, механизмы формирования, формы существования общественного мнения, говоря о роли стереотипов при его формировании. По У. Липпману, стереотип – это упрощенная картина мира в голове человека, предопределённая некоторой культурой. В этом мире люди и предметы занимают определенные для них места и действуют ожидаемым образом. По мнению автора книги, стереотипы экономят усилия при восприятии слишком сложной и постоянно меняющейся реальности [2, с. 46 – 50]. С данной работы У. Липпмана термин «стереотип» нашёл широкое применение в других отраслях науки.

В лингвистике значимы работы Е.Л. Вилинбаховой, занимавшейся применением теории стереотипов в этой науке. В своей статье «Стереотип в лингвистике: объект или инструмент исследования?» автор пишет о двух подходах в применении теории стереотипов в лингвистике, опираясь на теорию стереотипного значения американского философа Х. Патнэма. Она же даёт следующую трактовку стереотипа: «стереотипы – это общепринятые представления о чем-либо, которые необходимо усвоить, чтобы считаться полноценным членом языкового коллектива. Стереотипы описывают нормальных, типичных представителей класса и определяют значения слов» [2, с. 22].

Как инструмент исследования стереотип может быть использован при анализе каких-либо явлений в языке с учётом того, что стереотипные представления существуют и оказывают влияние на язык, а некоторые свойства стереотипов проявляются в нем. Как объект исследования в лингвистике стереотипы могут анализироваться и описываться на материале какого-либо конкретного языка. Изучая стереотип, мы имеем возможность «дополнять (или опровергать) наши знания об объектах или ситуациях на материале языковых данных, ранжировать их признаки по степени значимости, а также описывать стереотипы, которые остались в прошлом» [ibid., с. 28].

Следует добавить, что в когнитивной лингвистике существуют работы, которые рассматривают стереотипы-представления, относящиеся к одному общему концепту. Например, в статье Орловой О.Г. [3, с. 101] таким концептом выступает Россия, а стереотипы выступают отдельными признаками концепта, систематизированными посредством фреймов. При этом стереотипный признак выступает в этой системе минимальной единицей. Автор предлагает следующую иерархическую схему: RUSSIA – страна – климат – зима / снег.

С точки зрения лингвокультурологии исследование того, каким образом культура отражается и фиксируется в языке, Красных В.В. предполагает деление национальных стереотипов на две группы: стереотипы поведения и стереотипы-представления. Первая группа закреплена в сознании в виде штампов, которые диктуют или предписывают определённое коммуникативное поведение. Вторая группа хранится в сознании в виде клише и обладает функциями эталонов. Они «предсказывают не столько само поведение, сколько набор ассоциаций и предопределяют языковую форму, их выражающую» [4, с. 180].

Для данной статьи будет использоваться термин «стереотипное представление», под которым понимается мыслительная картина, устойчивая в национальном языковом сознании, которой в результате восприятия соответствует определенный фрагмент языковой картины мира. Носителями стереотипных представлений являются члены лингвокультурного сообщества, а сами они влияют на появление значений слов. В задачи исследования входит анализ стереотипных представлений, повлекших образование у топонима *Алтай* новых значений. Исследование проводится на материале алтайского языка, в качестве источников используются фольклорные, художественные и публицистические тексты.

В «Алтайско-русском словаре» (2018) даётся следующее толкование слова *Алтай*: I 1) геогр. Алтай; 2) земля, местность; 3) родина; II 1. алтаец, алтайка; 2. алтайский. [5, с. 62]. В словарной статье мы видим, что лексема *Алтай* может переводиться на русский язык как *родина*. Кроме того, этим же значением обладает сложное существительное *јер-алтай*. В речи алтайцев, а также в литературных источниках можно встретить словосочетания, выражающие отношение алтайцев к Алтаю как к родине: *Төрөл Алтайым* (‘мой родной Алтай’), *Эне Алтай* (‘мать Алтай’), *Ада Алтай* (‘отец Алтай’), *Эне-төрөл Алтайым* (‘родной, как мать, мой Алтай’), *Ада-төрөл Алтайым* (‘родной, как отец, мой Алтай’). К этой же группе лексем можно отнести сочетания *Кин Алтай*, *Кан Алтай*, где *кин* и *кан* употреблены в значении ‘родной’ (в словаре можно найти значения ‘пупок, пуповина’ для *кин* и ‘кровь, кровяной’ для *кан*).

Исследуя топоним *Алтай* среди носителей алтайской культуры, Н.Р. Ойнткинова указывает на связь соматизмов *кин* и *кан* с представлениями об Алтае как центре всего мироздания, находящемся в Среднем мире. По мнению исследователя, данное представление основывается на шаманской мифологии, согласно которой «в центре мировой горы, соединяющей все три мира – Нижний, Средний и Верхний, возвышается пуп земли и неба, откуда произрастает тополь с золотыми ветвями и широкими листьями, вершины которого переходят в небесную область» [6, с. 83].

Вероятно, сочетание *кин Алтай* первоначально имело значение, которое могло передавать смысл ‘Алтай, являющийся пупом (центром земли)’. Данное представление об Алтае как центре мироздания довольно распространено у приверженцев *Ак јан* (Белая вера), также сторонниками этой идеи являются последователи Н.К. Рериха. Одним из фактов, которым они подкрепляют свою точку зрения, является географическое положение республики, которая находится примерно в центре материка, в равной удалённости от четырёх океанов.

Семантика родства и эпитеты-соматизмы, встречающиеся при лексеме *Алтай* в значении ‘родина’, указывают на особую, тесную связь представлений алтайцев об Алтае как о родине. Понятия *родина* и *Алтай* для носителей языка равноценны и взаимозаменяемы. В стихотворении «Сок јаҥыс Төрөлим» (букв.: Моя одна-единственная родина) поэта Аржана Адарова можно найти следующие строки, подтверждающие наше мнение:

Менде сок јаҥыс Төрөл бар. / Менде сок јаҥыс сүүш бар. / Озөтөөн до болзом – јеримде, / Олөтөн до болзом – јеримде. (Моя родина одна. / И любовь моя одна. / Буду расти лишь на своей земле, / И буду умирать лишь на своей земле).

Часто говоря об Алтае как родине, месте, где они выросли, алтайцы используют сравнение *кабай болгон Алтайым* (‘Алтай мой, бывший колыбелью’). То, что местность, соотносимая с топонимом *Алтай*, горная, и где бы не находился человек, он всегда окружен горами, послужило причиной возникновения данной метафоры. Так, в известной песне ансамбля горлового пения «Алтай Кай» поётся:

Кабай болгон Алтайым, / Кабак тайгам јаражын, / Улу-Каан Алтайда / Учар сууларын јаражын. (Алтай мой, бывший колыбелью, / Как красива моя густая тайга / У Великого Хана Алтая / Так красивы водопады).

В названиях организаций, центров, мероприятий, журналов лексема *кабай* (‘колыбель’) встречается часто («Алтай-Кабай» – планируемый Центр тюркологии и алтаистики в Республике Алтай; «Алтай-Алтын Тюрк – Кабай» ‘Алтай – золотая колыбель тюрков’ – республиканский историко-культурный заповедник; «Алтай – золотая колыбель тюркского мира» – научная конференция в Казахстане; «Мир Большого Алтая» – научный журнал, учрежденный при Восточно-Казахстанском государственном университете имени С. Аманжолова). Стереотипное представление о том, что Алтай является прародиной тюрков, распространено не только у алтайцев, но и у других тюркоязычных народов. Речь в таком случае идёт о Большом Алтае (алт. *Јаан Алтай*). Большим Алтаем называют область, входящую в пределы территории Алтайских гор и располагающуюся на территории России, Монголии, Казахстана и Китая.

Сочетание *кабай алтай* можно перевести как ‘родина (человека, народа, этноса)’: *Көс илинер не де јок. Андый да болзо, јаандарыстың айтканыла, Эре-Чуй деп јер-эне – кабай алтай дежип куучындажып отуратан.* (Взгляду не за что зацепиться. Несмотря на это, как наши предки говорили, Эре-Чуй – наша мать-земля, как говорят про нее, колыбель-родина) [7, с. 9].

Сторонником так называемой «алтайской версии» происхождения тюрков является известный востоковед С.Г. Кляшторный, посвятивший ряд работ древнетюркским руническим надписям и истории древних кочевых племен. К исследователям, опровергающим теорию алтайского происхождения тюрок, можно отнести Гумбатова Г.Н., который в своей работе «Историческая прародина тюрков: от Арана до Алтая» располагает её на Южном Кавказе. Учёные разных стран ещё не пришли к единому мнению по поводу места происхождения древних тюрков, но для обычного носителя алтайской культуры это ещё одно доказательство того, что Алтай имеет особое значение для мира.

С упомянутым выше делением на Нижний, Средний и Верхний миры связано употребление слова *Алтай* применительно к обозначению трехмерности пространства: *чын Алтай* ‘Верхний мир’, *пу Алтай* ‘Средний мир’, *ол Алтай* ‘Нижний мир’ [8, с. 215], ср.: верхний алтай, средний алтай, подземный алтай [9]. Верхний мир – это мир доброго бога Ульгеня, средний мир принадлежит людям, нижний мир – царство злого духа Эрлика.

Такое трёхмерное деление пространства можно встретить в героических сказаниях и в повседневном общении. Выражение *бу алтайда јок кижи* (‘букв.: человек не на этом алтае’) обозначает человека, который мыслями находится где-то далеко, утратившего связь с реальностью. Говоря о смерти, довольно часто употребляется фраза *Ол алтайдөөн атана берген* (‘Отправился в мир иной’). В этом же контексте эвфемизм *ак чечекту алтай* употребляться с отсылкой к «тому свету»: *Јаан јэмс оору-јоболдоҥ улам ак чечекту алтайга сала берди* (‘Моя старшая сестра умерла из-за болезни’ (букв.: ‘отправилась на землю белых цветов’)). Следует отметить, что здесь речь идёт о «другой земле», о «земле предков», но не о царстве Эрлика.

Сложно установить, было ли нарицательное употребление у слова *Алтай* первичным. Учёные не пришли к единому мнению по поводу этимологии слова *Алтай*. О.Т. Молчанова отмечает, что слово *Алтай* – монгольского происхождения и имеет значение ‘золотоносный’, или ‘место, где есть золото’. Также автор пишет, что в некоторых сибирских языках Алтай приобрёл нарицательные значения: высокие горы, горная страна, родина [10, с. 25].

Можно предположить о следующих этапах развития нарицательного значения у слова *Алтай* в алтайском языке. Будучи заимствованным из монгольского для обозначения конкретной местности, оно вошло в речь алтайцев как топоним, позже развив нарицательные значения ‘родина’, ‘другой мир’, ‘тот свет’, ‘земля предков’. В результате стереотипизации у алтайцев существует представление о том, что у каждого есть свой Алтай. Так, любая земля или местность может называться Алтаем, и даже мир иной рассматривается как *ол алтай*, то есть другая / иная земля.

Приведем пример употребления слова *Алтай* в нарицательном значении ‘земля’ из стихотворения «Турналар» («Журавли») Л.В. Кокышева:

Коркышту ыраак ***Алтайга*** */ Комыдап не барадың? / Алтайыстың устиле / Айланып не турадың?* (Зачем плачешь ты, / в **далёкую землю** отправляясь? / Зачем кружишь ты / над нашим Алтаем?)

Словосочетание *байлу Алтай* означает ‘священный Алтай’, ‘сокровенный Алтай’, ‘сакральный Алтай’. Прилагательное *байлу* от существительного *бай* (‘табу’) употребляется по отношению к чему-либо, что требует к себе особого отношения. Стереотипное представление об Алтае как о священной земле тесно связано с мифологией. Согласно верованиям алтайцев, у всего есть свой дух-хозяин *ээ*: существует хозяин реки (*суунын ээзи*), горы (*кырдың /туунын ээзи*), озера (*колдиҥ ээзи*), тайги (*тайганың ээзи*). Они представлялись в человеческом образе либо в образе животного, если речь шла о «духе» животного, и населяли средний мир, то есть мир, где живут люди. Вера в этих духов определяет поведение алтайцев, устанавливает правила и ритуалы: нельзя сильно шуметь, находясь в лесу или возле целебного источника (*аржан суу*), бросать мусор в реку, ночью ходить за водой, так как это может обидеть духа-хозяина леса, источника, реки.

Слово *Алтай* присутствует в составе теонимов, таких как *Каан Алтай* (‘Хан Алтай’), *Алтайдың ээзи* (‘дух-хозяин Алтая’), *Алтай Кудай* (‘Бог Алтая’), которые, как и наименование *байлу Алтай*, входят в концепт божественного. В названии *Каан Алтай* дух гор наделяется титулом хана или царя. На полотне «Хан-Алтай»

руки великого художника Г.И. Чорос-Гуркина дух-хозяин Алтая изображен в виде гор. Известно, что художника вдохновили слова песни «О разорении Алтая» из народного фольклора:

«Треуголен ты, Хан-Алтай, / Когда взглянешь на тебя с высоты, / Со стороны поглядишь на тебя, / Ты блестишь, как девятигранный алмаз! / Когда же со ската горы окинешь взором тебя, / То, как плеть расплетенная, тянутся хребты твои!»

Текст песни на алтайском языке публикуется Вербицким В.И. (1893) в следующем виде:

Устьуртун курёрдо, / Уч толукту Каан Алтай. / Тоорозынан курёрдо, / Тогус пулунду Каан Алтай. / Каадаю узынан курёрдо, / Камчі сынду Каан Алтай <…> [11, с. 168].

Таким образом, в алтайском языке слово *Алтай* является не только топонимом: в другом его значении оно обращено к родине человека и даже к исторической прародине этноса, если рассматривать сочетания *алтай кабай* и *кабай алтай.* С другой стороны, слово *Алтай* выступает в качестве теонима в сочетании *Ќаан Алтай*, где *Ќаан* – название титула божества. Выражение *ол Алтай* в значении ‘иной мир’, ‘тот свет’ свидетельствует о наличии представлений у алтайцев о жизни после смерти.

Представление об Алтае в сознании носителей алтайской культуры через олицетворение и восприятие Алтая как божества реализуется в молитвенном обращении к Алтаю. Для большинства алтайцев Хан-Алтай является их покровителем и заступником. Если обобщить рассмотренные значения слова *Алтай*, то мы получаем следующий ряд представлений, которые для носителей алтайского языка являются стереотипными: горы Алтая – родина человека – родина народа – дух-покровитель – иной мир. Истоки появления этих образов обнаруживаются через знакомство с мифологией, историей и бытом этого народа.

Библиографический список

1. Вилинбахова Е.Л. *Материалы к курсу лекций «Лингвистическое изучение стереотипов»:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015.
2. Липпман У. *Общественное мнение*. Перевод с английского Т.В. Барчуновой. Москва, Институт Фонда “Общественное мнение”, 2004.
3. Орлова О.Г. Стереотипы-представления о России в американском публицистическом дискурсе. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2011; № 4 (029): 93 – 102.
4. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва, ИТДГК «Гнозис», 2002.
5. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск, БНУ РА «НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова», 2018.
6. Ойноткинова Н.Р. Культурная семантика топонима Алтай в фольклоре алтайцев. *Мир Большого Алтая*. 2019: 79 – 89.
7. Казагачева З.С. *Алтайские героические сказания “Очи-Бала”, “Кан-Алтын”: Аспекты текстологии и перевода*. Институт алтаистики имени С.С. Суразакова. Горно-Алтайск, 2002.
8. Садалова Т.М. О мифологическом пространстве «Алтай» в эпосе «Гэсэр». *I Сибирский форум фольклористов*. Тезисы докладов. Серия: Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Институт филологии СО РАН, 2016: 171 – 173.
9. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979.
10. Кудачинова М.С. *Кўннип кўлўмјизи*. Горно-Алтайск, 2002.
11. Вербицкий В.И. *Алтайские инородцы*. Москва, 1893.

References

1. Vilinbahova E.L. *Materialy k kursu lekcij «Lingvisticheskoe izuchenie stereotipov»:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2015.
2. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Perevod s anglijskogo T.V. Barchunovoj. Moskva, Institut Fonda “Obschestvennoe mnenie”, 2004.
3. Orlova O.G. Stereotipy-predstavleniya o Rossii v amerikanskom publicisticheskom diskurse. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2011; № 4 (029): 93 – 102.
4. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: kurs lekcij. Moskva, ITDGK «Gnozis», 2002.
5. *Altajsko-russkij slovar'*. Gorno-Altajsk, BNU RA «NII altaistiki imeni S.S. Surazakova», 2018.
6. Ojnotkinova N.R. Kul'turnaya semantika toponima Altaj v fol'klore altajcev. *Mir Bol'shogo Altaya*. 2019: 79 – 89.
7. Kazagacheva Z.S. *Altajskie geroicheskie skazaniya “Ochi-Bala”, “Kan-Altyn”: Aspekty tekstologii i perevoda*. Institut altaistiki imeni S.S. Surazakova. Gorno-Altajsk, 2002.
8. Sadalova T.M. O mifologicheskom prostranstve «Altaj» v `epose «G`es`er». *I Sibirskij forum fol'kloristov*. Tezisy dokladov. Seriya: Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. Institut filologii SO RAN, 2016: 171 – 173.
9. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya.* Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1979.
10. Kudachinova M.S. *Kўnnin kўlўmjizi*. Gorno-Altajsk, 2002.
11. Verbickij V.I. *Altajskie inorodcy*. Moskva, 1893.

Статья поступила в редакцию 13.12.20

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-365-368

Huang Shaofei, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: elisa666shaofei@yandex.ru*

RELATIONS BETWEEN THE CONCEPTS OF “POWER” AND “SOLIDARITY” IN RUSSIAN AND CHINESE ADDRESS FORMS. The article studies the embodiment of the doctrine of power and solidarity in Russian and Chinese address forms. The author studies it from the following four aspects: personal pronouns, name appellations, social appellations, and relative appellations. By comparison, the author concludes that because of the influence of social and cultural factors, there are many differences between Russian and Chinese address forms, especially in name appellations, social appellations, and relative appellations. The address forms in Russian are largely influenced by solidarity. In the process of communication, Russians attach importance to independence and equality of both sides of the communication. In Chinese, people pay more attention to respect for communicators. Therefore, power plays a very important role in communication in China.

Key words: **doctrine of power and solidarity, Russian address forms, Chinese address forms.**

Хуан Шаофэй, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: elisa666shaofei@yandex.ru*

ОТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ВЛАСТЬ» И «СОЛИДАРНОСТЬ» В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФОРМАХ ОБРАЩЕНИЯ

Данная статья рассматривает отношения понятий “власть” и «солидарность” в русских и китайских формах обращения в следующих четырём аспектах: личные местоимения, именные обращения, социальная и родственная формы обращения. Сравнивая, автор приходит к следующему выводу: в русском и китайском языках из-за влияния социокультурных факторов возникло множество различий в именных формах обращения, в обращениях, связанных с профессией и должностями и их родственных формах. В целом обращение к собеседнику в русском языке в большей степени подвергается влиянию солидарности. Русские люди ценят независимость и равенство между собеседниками в процессе общения. В китайском языке главную роль играет проявление уважения к людям. По этой причине понятие «власть» играет большую роль в процессе взаимодействия между людьми в Китае.

Ключевые слова: **отношения «власть» и «солидарность», русская форма обращения, китайская форма обращения.**

Обращение является важным компонентом коммуникации, который находится в центре внимания современной лингвистической науки. Как значимый компонент речевого этикета, обращение было описано в работах лингвистов А.А. Акишиной, В.Е. Гольдина и др.; развернутый список обращений представлен в Словаре русского речевого этикета. В 70 – 80-х гг. XX в., по замечанию лингвиста А.Г. Балакая, в связи с ростом интереса к прагматике человеческой речи обращения стали изучаться как особые языковые единицы в аспекте их функционирования в процессе коммуникации.

Несмотря на повышенный интерес лингвистов к изучению обращения в лингвистике на протяжении долгого периода времени, до сих пор пока ещё не было проведено исследования, посвящённого рассмотрению разного влияния отношений “власть” и «солидарности» на русские и китайские формы обращения. На основе социолингвистики данная работа рассматривает влияние принципов власти и солидарности социолингвистов Роджера Брауна и Альберта Гилмана на формы русских и китайских обращений. Результаты исследования могут способствовать эффективной межкультурной коммуникации.

1. Что такое «власть» и «солидарность»?

Американские социолингвисты Р. Браун и А. Гилман оказали большое влияние на исследование обращений в речи в 1960-х годах. Благодаря систематическим исследованиям местоимений второго лица во французском, немецком, итальянском и испанском языках они впервые представили понятия «власть» и «солидарность» в социолингвистике в статье «The Pronouns of Power and Solidarity». Они выявили, что использование обращений обусловлено двумя факторами, а именно: «отношением власти» и «отношением солидарности» [1]. Что такое «власть» и «солидарность» между двумя сторонами общения? Отношения власти отражаются и проявляются в коммуникативном статусе обеих сторон в общении. Это относится к возрасту, квалификации, богатству, статусу, силе и т.д. Например, босс и персонал, начальник и подчиненный, старшее и младшее поколения и т.д. Власть отражает асимметричные социальные отношения, а солидарность выражается в социальной дистанции между двумя сторонами и относится к общности двух сторон с точки зрения опыта, возраста, пола, профессии, интересов, религиозных убеждений и т.д. Это подразумевает общность и определённую степень сближения и объединения идей между людьми. В процессе общения адресант часто подсознательно приспосабливается к речевому поведению адресата, чтобы усилить близость между участниками диалога. Из этого можно сделать вывод: чем выше статус одной из двух сторон в общении, тем больше её сила, и чем меньше социальная разница между двумя сторонами, тем больше их солидарность. Например, в процессе общения учитель и ученик первый имеет более высокий статус, чем последний. Следовательно, власти у учителя будет больше. Одноклассники же имеют почти одинаковый возраст и идентичность, поэтому в их отношениях солидарности ещё больше.

2. Отражение отношений власти и солидарности в русских и китайских формах обращения

Китайский ученый Тянь Хуэйган разделил систему обращений на пять категорий: родственная форма обращения, социальная форма обращения, именные обращения, личное местоимение и почётное обращение [2]. Российские лингвисты также имеют много мнений по поводу классификации обращений. Так, Д.О. Добровольский считает, что существует три категории обращений: нулевые обращения, родственная форма обращения и другие обращения [3]. В.Е. Гольдин полагает, что существует четыре вида обращений, а именно: служебные обращения, обращение по имени, формы обращения к родственникам и другие виды формы обращения [4].

В настоящее время не существует фиксированной системы классификации обращений в китайском и русском языках, и у каждого лингвиста своё мнение на этот счёт. В связи со сложными взглядами на классификацию обращений автор будет использовать точку зрения Тян Хуэйган и В.Е. Гольдина для классификации обращений на данный момент, поскольку их классификации сходны. В связи с этим данная работа рассматривает влияние «власти и солидарности» на русские и китайские обращения в следующих четырёх группах: личные местоимения, именные обращения, социальная форма обращения и родственная форма обращения.

(1) Личное местоимение (формы обращения 你 «ты» и 您 «Вы»)

Важным аспектом механизма социального индикатора является симметричное и асимметричное использование личных местоимений и других обращений. Симметричное использование личных местоимений означает, что адресант и адресат обращаются друг к другу по одному и тому же типу, с использованием одних и тех же форм, что подразумевает симметричные и равные отношения между двумя сторонами в разговоре. Асимметричное использование личных местоимений относится к неравенству, возникающему при разговоре, когда обе стороны называют друг друга, намекая на большую силу одной из сторон.

Местоимения второго лица в китайском языке делятся на 你 – «ты» и 您 – «вы», приведём пример симметричного и асимметричного способов использования:

Пример 1:

A: 我今天胃疼得厉害，不能去上课了，你帮我向老师请个假吧! (A: У меня сегодня очень болит живот, я не смогу пойти на занятия. Можешь, пожалуйста, передать учителю?)

B: 好的，那你好好休息! (B: Хорошо, поправляйся!)

В этом диалоге было использовано местоимение 你 – «ты». А и В являются одноклассниками с одинаковыми полномочиями, они близки и проявляют высокий уровень равенства между собой.

Однако когда используется личное местоимение 您 – «Вы», между двумя коммуникативными сторонами появляются асимметричные отношения власти.

Пример 2:

B: 李老师，李华胃疼，让我帮忙向您请次假 (B: Учитель Ли, у Ли Хуа болит живот. Она попросила передать Вам, что не сможет прийти на занятия).

C: 好的。你告诉她，好好休息，不行就去看医生 (C: Хорошо. Скажи ей, чтобы поправлялась или обратилась к врачу при необходимости).

Во втором примере нетрудно заметить, что B – студент, а C – учитель. B употребляет обращение на «Вы», чтобы показать уважение к C, понимая, что C имеет больше власти. C не использует симметричное обращение «Вы» по отношению к B, но использует «ты», потому что B – его ученик. Это также подразумевает признание того, что B имеет более низкий авторитет, чем он сам. Между ними существует асимметрия власти, их неравенство велико.

В русском языке также существуют формы обращений на «ты» и «Вы». «Вы» выражает почтение, уважение и вежливость по отношению к адресату. Выбор обращения на «ты» или «Вы» отражает отношение адресанта к адресату, например, использование местоимения «ты» указывает на близкие отношения между людьми, но это также может означать грубость и презрение к адресату. Использование «Вы» будет выражать вежливость и уважение к адресату, но также может выражать чувство отчужденности от него.

Пример 3:

Илья: Я Вам всё расскажу. Вы должны выслушать меня, мама. Я хочу Вам всё рассказать…

Мама: Вот ты говоришь мне «Вы», Илюша, почему ты говоришь мне «Вы», как чужой?

Илья: Простите, мама, я помнил, я все эти годы помнил Вас.

В приведенном выше диалоге Илья использовал местоимение Вы для обращения к своей матери, которая давно его не видела. Хотя местоимение и выражает уважение, но в данном контексте оно показывает, что отношения между мамой и сыном отчуждённое. Его мать также чувствует себя чужой из-за употребления в свой адрес данного местоимения.

Нужно отметить, что в России и Китае в разговоре выбор обращения 您 – «Вы» зависит не только от возраста собеседника, но и от статуса или стажа работы человека. Когда одна сторона находится выше по социальному положению, другая сторона будет употреблять обращение 您 – «Вы», являющееся более официальным и указывающим на неравенство между сторонами. Если социальное положение между двумя сторонами почти равное, и социальная дистанция между ними невелика, то обычно употребляется обращение на 你 – «ты», которое содержит больше оттенка солидарности.

(2) Именные обращения

Полное имя в Китае включает в себя фамилию и имя. Полное имя в России употребляется в соответствии с традиционной структурой. Сначала имя, потом отчество, затем фамилия. Но в последние годы, как правило, используется сначала фамилия, потом имя, затем отчество. Иногда человека могут называть по имени и фамилии, исключая отчество, при упоминании в СМИ и др. дискурсах. Например, важных государственных чиновников в газетах и на телевидении часто именуют просто по имени и фамилии: Дмитрий Медведев, Владимир Путин и т.д. Хотя в русском и китайском обращениях используются именные обращения, способ их употребления имеет большие различия.

Полное имя в Китае включает в себя фамилию и имя и часто используется для обращения к знакомым людям одного поколения, коллегам в одном отделе, друзьям, одноклассникам, жёнам или мужьям, чтобы выразить равенство между двумя сторонами. В четвёртом примере Лю Мин и Ли Хуа являются одноклассниками. Оба имеют одинаковый социальный статус. Использование модели «фамилия + имя» отражает симметричные отношения между двумя сторонами.

Пример 4:

刘明: “李华，明天的讲座什么时候开始?”(Лю Мин: Ли Хуа, во сколько начнётся завтрашняя лекция?)

李华: “晚上七点。你要是提前去的话，帮个占个座可以吗?” (Ли Хуа: В семь вечера. Если ты придёшь заранее, займёшь мне место?)

Обращение с полным именем также часто используются высокопоставленными или более старшими адресантами для обращения к низкоранговым или более молодым адресатам: начальники к подчинённым, старшие к младшим. В пятом примере учитель обращается к ученику по модели “фамилия + имя”, но ученик Чжан Сяовэй не использует симметричную форму фамилию + имя при обращении к учителю, а говорит «учитель», что подразумевает асимметрию во власти между двумя сторонами.

Пример 5:

老师: 张小伟，你作业什么时候交? (Учитель: Чжан Сяовэй, когда ты сдашь домашнее задание?)

张小伟: 老师，我明天早上交，可以吗? (Чжан Сяовэй: Учитель, можно я сдам его завтра утром?)

В китайском языке, когда две коммуникативных стороны хорошо знакомы друг с другом, (сверстники, начальники или старшее поколение), они часто используют модель “老” / “小”+ 姓 “Лао (старший) / Сяо (младший) + фамилия” для обращения к адресату. Обращение “老” + 姓 “Лао (старший) + фамилия” к адресату выражает близость адресанта и его стремление к равенству, чтобы достичь цели разговора, подобно примеру 6, в котором Ли Цзяньго и Чжао Гоцин являются старыми знакомыми.

Пример 6:

李建国：“老赵，什么时候一起去旅游呀！这两年一直忙于工作，也没能去看看这大好河山。”(Ли Цзяньго: Лао Чжао, давай поедем в путешествие вместе! Я был занят на работе в течение последних двух лет и не мог насладиться природой.)

赵国庆：“可以呀，你计划什么时候去，老李？”(Чжао Гоцин: Хорошая идея, когда и куда ты планируешь поехать, Лао Ли?)

Однако обращение к адресату «Сяо» + фамилия означает, что адресант имеет более высокий уровень власти над адресатом и между ними существует разрыв в идентичности, статусе или возрасте. В жизни немало таких случаев, как в следующем примере.

Пример 7:

总经理张志: 小吴，将明天会议材料整理好放在我办公桌上。(Генеральный директор Чжан Чжи: Сяо Ву, положи материалы встречи на завтра на мой стол.)

秘书吴敏: 好的，张总。(Секретарь У Минь: Хорошо, директор Чжан.)

Кроме того, модель фамилия + «Лао» в обращении к пожилым людям более распространена. Она демонстрирует уважение по отношению к адресату, указывая на возраст собеседника, например, 王老 "Ван Лао", 李老 "Ли Лао" и т.д.

Структура российского полного имени (фамилия + имя + отчество = Ф.И.О) употребляется в соответствии с культурной традицией и в основном используется в официальных документах. В разговорной речи популярна форма «имя + отчество» или отдельно «отчество». Имя + отчество – это почтительная форма. Такая модель обращения выражает уважение к адресату. Она может использоваться во многих ситуациях, таких как обращение младших к старшим, начальников к подчинённым или подчинённых к начальникам. В повседневной жизни такая форма обращения используется максимально часто. Например, в учебном заведении учащиеся обращаются к преподавателю по модели "имя + отчество". Если учащийся использует обращение "преподаватель", то такое отношение студента демонстрирует невежество и грубость в отношении преподавателя, так как это можно рассматривать так, что ученик, скорее всего, не помнит имя и отчество преподавателя. Если адресант и адресат состоят не в близких отношениях, необходимо также использовать данную форму обращения, которая выражает равноправные отношения между двумя сторонами общения. Например:

– Сергей Викторович, Вам понравилась статья, опубликованная в газете «Комсомольская правда»?

– Я ещё не купил новый номер газеты, Андрей Павлович. Сегодня ознакомлюсь.

В процессе общения использование формы обращения "имя" занимает главное место. В русском языке существуют несколько типов имён: полное имя (Александр, Анастасия), сокращённое имя (Саша, Настя), уменьшительно-ласкательное (Сашенька, Настенька) и уничижительное (Сашка, Настька). Форма сокращённых имён в качестве обращений является самым употребляемым способом в разговорной речи. Обращение по имени означает дружеские отношения между адресантом и адресатом. Если собеседник обращается к человеку, используя сокращённую форму его имени, то это свидетельствует о том, что вторая сторона либо младше по возрасту, либо имеет низкий социальный статус или должность.

(3) Социальная форма обращения

В китайском языке спецификой использования формы обращения, связанной с должностью, является то, что такая форма построена по модели «фамилия + звание» в обращении к адресату, которая считается выражением уважения и вежливости. Например, 王律师 – "юрист Ван", 张工程师 – "инженер Чжан", 李局长 – " начальник управления Ли". Такая форма обращения считается выражением уважения и вежливости по отношению к адресату. В русском языке служебная форма обращения включает в себя такие обращения, как "полицейский", "судья", "официант", которые демонстрируют то, что адресант не знает имени адресата. Если имя собеседника известно, то адресант обязательно обратиться к нему по модели "имя + отчество". Поэтому такая форма обращения имеет оттенок вынужденного использования.

Другой характерной чертой социальной формы обращения является сочетание должности с другим типом обращения. В китайском языке два обращения могут использоваться вместе, например: 警察叔叔 – "дядя милиционер", 护士阿姨 – "тётя медсестра" и т.д. Данная форма обращения распространена в Китае. Сначала используется служебное обращение, затем универсальное обращение или обращение к родственникам. В русском языке социальная форма обращения включает в себя название профессии адресата в сочетании со словами "господин" или "товарищ", но такая модель имеет другой порядок слов. Сначала идёт слово "господин", затем называется "профессия". Например, "господин судья" или "товарищ судья". Например, «Товарищ судья, я не знаю, как это нужно сформулировать для решения суда, но прошу Вас удовлетворить иск» (Володин А.С любимыми не расставайтесь) [5, с. 10].

Нужно отметить, что система социальной формы обращения в русском языке не такая широкая, как в китайском, потому что в русском языке вежливым обращением считается обращение "имя + отчество", а название профессии адресата часто не употребляется в общении. Причиной такого явления является то, что при общении русские люди ценят равноправие двух сторон. Если должность адресата относительно низкая, обращение вместе с его должностью может вызвать смущение.

В китайском языке при обращении к людям с определённым социальным положением используется модель «должность» или «фамилия + должность», например, 董事长 – "генеральный директор", 王校长 – "директор Ван ", 张主任 – "заведующий Чжан ", 刘省– "губернатор Лю " и т.д. Например, данную форму обычно использует новый сотрудник при обращении к начальнику. В ответ на такую форму начальник обращается к нему, используя модель «фамилия + имя». По мере того, как отношения между ними становятся более близкими, начальник может называть его "сяо (младший) + фамилия" или по имени. В отличие от русского обращения, китайские подчинённые по-прежнему обращаются к начальнику по форме "фамилия + звание". Они никогда напрямую не назовут начальника по фамилии и имени. Использование обращения с именованием профессии в китайском языке более распространено, чем в русском. Это в основном связано с уважением и признанием китайцами доминирующих профессий. Почти все уважаемые профессиональные титулы, или «белые воротнички» могут быть использованы для обращения к адресату: Ли-учитель, Чжао-тренер, Ляо-командир и так далее. Обращения с использованием профессий, которые подвергались дискриминации в прошлом, таких как уборщики и носильщики, больше не применяются.

(4) Обращение к родственникам (родственные обращения)

Влияние отношения власти и солидарности на русские и китайские родственные обращения в первую очередь отражается на типе родственных обращений. В русском языке, как во французском и английском языках, не уделяют большого внимания различию между обращениями близких или дальних родственников. В русском языке есть слово "тётя", в английском языке "aunt", а в китайском языке есть слова 姑姑 [гугу] – "сестра отца (младшая или старшая)", 姨 [и] – "сестра матери (младшая или старшая)", 伯母 [бому] – "жена старшего брата отца", 婶婶 [шэньшэнь] – "жена младшего брата отца", 舅妈 [цзюма] – "жена брата матери" и т.д.

В русском языке есть слово "дядя", в английском языке "uncle", а в китайском языке слова делятся на следующие обращения：伯伯 [бобо] – "старший брат отца ", 叔叔 [шушу] – "младший брат отца", 姑父 [бофу] – "муж сестры отца", 舅舅 [цзюцзю] – "брат матери (старший или младший"), 姨父 [ифу] – "муж сестры матери" и т.д. В китайском языке существует много разных обращений среди родственников. Это связано с тем, что в Китае действует такие понятия, как "свой и чужой". В традиционной концепции китайского языка более ярко проявляются представления о том, что семейное имя переходит по мужской линии. Дочери уходят из семьи после замужества, становятся чужими для своих родителей. Родители жены считаются чужими, так как они отдали свою дочь в новую семью, и связь между ними стала второстепенной по сравнению с её новой семьёй, семьёй мужа. Если в семье много дядь или тёть, то их принято разделять по возрасту. Например, 大舅 [дацзю] –"первый старший брат матери", 二舅 [эрцзю] – "второй старший брат матери", 大伯 [дабо] – "первый старший брат отца", 二伯 [эрбо] – "второй старший брат отца". В русском языке нет таких строгих различий. Если есть два или больше дядь или тёть, то по-русски к ним будут применять модель "дядя + имя" или "тётя + имя". Например: *Дядя Петя, так мы не пойдём.* (Толстой Л. И свет во тьме светит); *Что вы, тётя Настя, не беспокойтесь!* (Розов В. В добрый час). В русском языке обращения независимо от пола упорядочены, подчёркивают равенство сторон разговора; а в китайском языке большее значение придают обращению к родственнику, исходя из его возраста и пола. В китайском языке обе стороны общения склонны к асимметричным отношениям власти.

Что касается обращений к родственникам, то в России и во многих европейских странах не разделяют модели обращения в зависимости от возраста. В английском и русском языках есть слово "cousin" и "кузен", а в китайском языке это понятие делится на 8 обращений к родственникам: 堂哥 [тангэ] – "старший двоюродный брат (по отцу)", 堂弟 [танди] – "младший двоюродный брат (по отцу)", 堂姐 [танцзе] – "старшая двоюродная сестра (по отцу)", 堂妹 [танмэй] – "младшая двоюродная сестра (по отцу)", 表哥 [бяогэ] – "старший двоюродный брат (по матери)", 表弟 [бяоди] – "младший двоюродный брат (по матери)", 表姐 [бяоцзе] – "старшая двоюродная сестра (по матери)" и 表妹 [бяомэй] – "младшая двоюродная сестра (по матери)".

В русском языке различаются "кузен" и "кузина" по гендерной принадлежности, а не по старшинству. Например, в русском языке слово "сестра" и в английском языке "sister" имеют значение "старшая и младшая сестра". В китайском языке сестёр чётко разделяют на старшую и младшую. Если есть две или больше старших сестёр, то по старшинству лет они называются следующим образом: 大姐 [дацзе] – "самая старшая сестра", 二姐 [эрцзе] – "вторая старшая сестра", 三姐 [саньцзе] – "третья старшая сестра" и т.д.; младшие сестры: 大妹 [дамэй] – "большая младшая сестра", 二妹 [эрмэй] – "вторая младшая сестра", 三妹 [саньмэй] – "третья младшая сестра" и т.д. В Китае старшие дети имеют определённую власть относительно младших.

Чтобы подчеркнуть гармонию и выразить близость и уважение к другим, китайцы постоянно расширяют влияние основной ценности – семьи. В китайском языке обращения к родственнику широко применяется в обществе за пределами семейного круга. Независимо от того, соседи ли это, родственники и друзья или прохожие, которые не знают друг друга, люди могут обращаться друг к другу в соответствии с их возрастной и гендерной принадлежностью, например: 张爷爷 [Чжан ее] – "дедушка Чжан", 李奶奶 [Ли найнай] – "бабушка Ли", 王婶 [Ван шэнь] – "тётя Ван", 小红阿姨 [Сяохун аи] – "тётя Сяохун", 小兄弟 [Сяощунди] – "младший брат" и т.д.; кроме того, дети обращаются к полицейским и водителям, называя их 警察叔叔或阿姨 [цзинча шушу или цзинча аи] – "дядя или тётя милиционер", 司机叔叔 [сыцзи шушу] – "дядя водитель". Такие обращение выражают уважение к адресату и способствуют сокращению дистанции между собеседниками.

Обращение – это сигнальный фонарь и мост коммуникации. Знание культуры обращений к разным индивидуумам способствует успешному диалогу между собеседниками. В русском и китайском языках из-за влияния социокультурных факторов возникло множество различий в именных обращениях, обращениях, связанных с профессиями и должностями, и родственных обращениях. В целом обращение к собеседнику в русском языке в большей степени подвергается

влиянию солидарности. Русские люди ценят независимость и равенство между собеседниками в процессе общения. В китайском языке главную роль играет проявление уважения к людям. По этой причине отношение власти выполняет существенную функцию во время взаимодействия между людьми. Таким образом, в процессе межкультурной коммуникации необходимо углублять взаимопонимание. Если человек хорошо знаком с системой обращений, принятых в другой культуре, то это может помочь ему не только избежать конфликта, но и наладить хороший контакт с собеседником.

Библиографический список

1. Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity. *Language and Social Context.* 1972 (1960): 252 – 282.
2. 田惠刚．中西人际称谓系统．北京：外语教学与研究出版社，1998. (Тянь Х. *Китайско-западная межличностная система*. Пекин: Обучение и исследование иностранных языков, 1998).
3. Добровольский Д.О. *Русские разговорные обращения: к динамике узу*са. Москва: Логос, 2002.
4. Гольдин В.Е. *Речь и этикет*. Москва: Просвещение, 1983.
5. Володин А.М. *С любимыми не расставайтесь*. Москва: Эксмо, 2012.

References

1. Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity. *Language and Social Context.* 1972 (1960): 252 – 282.
2. 田惠刚．中西人际称谓系统．北京： 外语教学与研究出版社，1998. (Tyan' H. *Kitajsko-zapadnaya mezhlichnostnaya sistema*. Pekin: Obuchenie i issledovanie inostrannyh yazykov, 1998).
3. Dobrovol'skij D.O. *Russkie razgovornye obrascheniya: k dinamike uzu*sa. Moskva: Logos, 2002.
4. Gol'din V.E. *Rech' i `etiket*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Volodin A.M. *S lyubimymi ne rasstavajtes'*. Moskva: `Eksmo, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.01.21

УДК 81.367.625.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-368-370

Anosova A.A., *teacher, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: zeea84@mail.ru*

THE FUNCTIONING OF PARTICIPLES IN THE HEADLINES OF THE NEWS AND ANALYTICAL ARTICLES IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The article deals with the use of Russian and English participles in the article headlines of two genres – informational and analytical. The function of the headline depends on the genre of the article. In the news articles the headlines state the main point while in analytical articles they should be expressive to attract the reader's attention. The headlines of the news articles in the Russian language can be divided into 2 types – subjectival and subjectless. The authors of the news articles often use short participles with resultative meanings. The participles in the headings of the analytical articles are usually parts of transformed idioms, quotations, phraseological units. The participles in The English headlines are used as parts of attributive and adverbial structures, complex words and analytical verb forms. The main feature of the headlines in the English articles is ellipsis. It is used to make the headline shorter and more catchy for the reader. The elements to be omitted are usually the auxiliary "be" in the passive sentences and auxiliary verbs in other types.

*Key words***: heading, participle, news, analytical article, key point, ellipsis.**

А.А. Аносова*, преп., Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ), г. Челябинск, E-mail: zeea84@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ В ЗАГОЛОВКАХ НОВОСТНЫХ И АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается функционирование причастий в заголовках русских и английских статей двух жанров – информационном и аналитическом. Основная функция заголовка зависит от жанра статьи. Заголовки в новостных статьях констатируют основную мысль, заголовки в аналитических статьях призваны привлекать внимание читателя. Заголовки русских статей новостного жанра можно разделить на две группы – бессубъектные и субъектные. В новостных статьях в русском языке широко применяются краткие страдательные причастия, так как они имеют значение результативности. В заголовках аналитических статей причастия чаще всего входят в состав перефразированных устойчивых выражений. Причастия в английском языке имеют более широкое функционально-семантическое поле, чем в русском. В заголовках они употребляются в различных синтаксических позициях: в качестве определения к существительному, в составе обстоятельственных оборотов сложных определений, а также в составе аналитических форм глагола. Особенностью заголовков статей в английском языке является эллипсис, то есть опущение элементов предложения для придания заголовку краткости и броскости. Чаще всего опускаются вспомогательные глаголы в предложениях с пассивным залогом, реже – вспомогательные глаголы в других типах предложений.

Ключевые слова: **заголовок, причастие, новостные статьи, аналитические статьи, основная мысль, эллипсис.**

В газетных и интернет-публикациях одну из главных ролей играет заголовок. По утверждению Е.С. Задровской, заголовок является квинтэссенцией газетной статьи [1]. В первую очередь заголовок выполняет информационную функцию – информирует читателя о содержании статьи. Кроме того, он обязан привлекать внимание к материалу, ведь это первое, на что обращает внимание читатель. Именно после прочтения заголовка он принимает решение, читать данную публикацию или нет. Исходя из данных функций, можно выделить основные требования к заголовку: он должен быть информативным, соответствовать содержанию текста, отражать авторскую позицию, быть кратким и стилистически выразительным. Для выполнения данных задач авторы статей в СМИ используют разнообразные лексические и грамматические средства.

В рамках настоящего исследования мы проанализировали заголовки с причастиями из русскоязычной и англоязычной прессы и выявили особенности функционирования в них причастий. Анализу были подвергнуты заголовки новостных и аналитических статей из российских газет «Аргументы и Факты», «Московский Комсомолец», новостного портала iz.ru, британских газет «The Guardian» «The Independent», новостного портала bbc.com. На основе анализа материала мы подтверждаем мнение Э.И. Турчинской о том, что характер заголовка зависит от жанра публикации. В информационных статьях функция сообщения является доминирующей [2], в то время как в аналитических публикациях преобладает функция привлечения внимания.

В новостных статьях на русском языке заголовок обычно представляет собой предложение, кратко передающее содержание статьи. Часто в заголовках новостных статей используются предложения с краткими страдательными причастиями, так как данные формы выражают значение результативности, то есть обозначают состояние как результат деятельности неназванных людей. («*Более 77 тысяч научных публикаций о COVID внесены в три крупные базы данных»* [3]. *«Всемирно известный украинский завод объявлен банкротом»* [4]).

Заголовки новостных статей можно назвать констатирующими. Они информируют читателей о том, что произошло. Данные заголовки можно условно разделить на две группы: бессубъектные и субъектные. В первой группе заголовков отсутствует указание на производителя действия, акцент делается на ситуации, возникшей в результате определённых действий. Такие заголовки, как правило, начинаются с краткого страдательного причастия, за которым следует объект действия. («***Раскрыта*** *схема легального возврата двойного кэшбека за турпутевки внутри страны»* [4]. *«**Предсказаны** имена будущих триллионеров»* [4]. *«**Назван** реальный курс рубля к доллару»* [4]. *«Названо число банков, которые могут лишиться лицензии в течение года»* [4]*).*

Вторая группа заголовков представляет собой полное предложение, заключающее в себе основную мысль статьи. («*Чиновники встретились с челябинцами, **бунтующими** против спорткомплекса* [5]. *«В мэрии Челябинска назвали бары и рестораны, попавшиеся на нарушениях»* [5]. *«Венгрия стала первой*

страной ЕС, зарегистрировавшей российскую вакцину» [4]. *«Предприниматели назвали отрасли, **пострадавшие** от эпидемии коронавируса больше всех»* [5]).

В аналитической прессе заголовок в первую очередь должен привлекать внимание читателя, вызывать у него желание прочитать статью. Основным приёмом для привлечения внимания является трансформация известных выражений – фразеологизмов, крылатых выражений, пословиц, поговорок, цитат из книг и фильмов. К примеру, в статье под названием «*Турция встретила «**измученных Крымом** россиян» резким ростом цен»* [4] использована перефразированная цитата из произведения И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» «Я – человек, измученный нарзаном». В следующих двух примерах автор использовал только одну часть устойчивого выражения, которая сразу вызывает в памяти читателя весь оборот. В статье о тяготах стран Восточной Европы в борьбе с коронавирусом под заголовком «***Спасение утопающего**: почему по Восточной Европе вторая волна бьет сильнее»* [4] автор использовал часть оборота из того же произведения: «Спасение утопающих – дело рук самих утопающих». В заголовке статьи о российских футболистах, приговорённых к тюремному заключению: «*Да **не судимы** будут: Кокорин и Мамаев надеются на отмену приговоров»* [4], перефразирована вторая часть библейского выражения «не судите, да не судимы будете». Одним из основных вариантов трансформации является замена структурного элемента. В заголовке *«Заявка провалена: банки отклонили 2/3 обращений за кредитами от зарплатных клиентов»* [3] автор перефразировал устойчивое выражение из обихода разведчиков «явка провалена» в значении «провал, крах, неудача, крушение, фиаско». В заголовке *«Дрон указующий: беспилотники впервые навели удары морской авиации»* [3] автор перефразировал устаревшее книжное сочетание «указующий перст» со значением «то, что указывает, велит, как нужно действовать, направляет чьё-либо действие». В статье под названием «*Украина **замедленного действия»*** [3] рассказывается о том, почему биолаборатории США на постсоветском пространстве угрожают безопасности России. Статью с информацией о том, что Всемирную организацию здравоохранения обвиняют в том, что она помогала Китаю скрывать информацию о распространении на его территории коронавирусной инфекции, автор назвал «*Под **сокрытым небом**: ВОЗ готова оценить глобальные ошибки»* [5]. Первая часть заголовка является свежим антонимом известной стёршейся метафоры *под открытым небом.* Трансформация устойчивых выражений придаёт заголовку особую выразительность и привлекает внимание читателя.

В заголовках статей англоязычной прессы причастия применяются более широко. Это объясняется тем, что в английском языке они имеют более широкое функционально-семантическое поле, употребляются в различных синтаксических позициях: в функции определения (*«Confusing charts muddy the government's Covid message»* [7]. – *«Запутанные схемы осложняют понимание того, что правительство хочет сказать о коронавирусе»*); обстоятельства (*«Facebook News launches in UK following deals with publishers»* [7]. – *«В Соединённом Королевстве запускают новости Фейсбука после того, как были заключены сделки с издателями»*); в составе сложных определений (*Women wear brunt of Covid-related work stress, UK study finds»* [7]. – *«Исследование, проведённое в Соединённом Королевстве, показало, что женщины на работе несут основное бремя стресса, связанного с Ковид-19»*), а также в составе аналитических форм глагола (*«'Companies are now writing reports tailored for AI readers – and it should worry us', – John Naughton»* [7]. – *«'Компании сейчас пишут отчёты, приспособленные для чтения искусственным интеллектом, и это должно нас беспокоить', – говорит Джон Нотон»*).

Заголовки статей в англоязычной прессе также выполняют информационную функцию и функцию привлечения внимания. Они представляют собой сжатые, лаконичные по структуре фразы, которые одновременно являются выразительными и динамичными. Одной из особенностей написания заголовков в англоязычной прессе является широкое использование эллипсиса. Согласно словарю лингвистических терминов О.С. Ахмановой, эллипсис – это «пропуск (выкидка) элемента (члена) высказывания, легко восстанавливаемого в данном контексте или ситуации (в данном речевом или бытовом контексте)» [6, с. 525]. В случае с заголовками эллипсис представляет собой опущение служебных, иногда и знаменательных частей речи, чтобы сделать заголовок более ярким и лаконичным. Такой прием необходим, поскольку краткий заголовок читателю легче воспринять, и у него возникает желание ознакомиться с предложенной информацией. Благодаря использованию эллиптических конструкций, заголовки выглядят более сжато и динамично. (*«Coronavirus: Credit card freeze **extended** for three months»* [8]. – *«Коронавирус: платежи по кредитным картам заморозили на три месяца». «Apple **accused** of 'hostile' app fee policies»* [8]. – *«Эппл обвинили во «враждебной» политике оплаты).*

Многие английские новостные статьи содержат подзаголовок (или лид), в котором поясняется суть заголовка. Иногда в нём даётся предложение из заголовка, только уже в полной грамматической форме. «*Katie Hopkins permanently **suspended** from Twitter»* [7]. – *«Аккаунт Кэти Холмс временно заблокировали в Твиттере»* (заголовок). *«Controversial commentator Katie Hopkins has been permanently suspended from Twitter for violating its hateful conduct policy, the social media giant said».* – *«Скандальный комментатор Кэти Хопкинс была временно заблокирована в твиттере из-за того, что игнорировала политику по противодействию ненависти, говорится в заявлении крупнейшей социальной сети».* В других случаях лид поясняет смысл заголовка, давая дополнительную информацию. Для заголовка *«Apple 'not told' about UK's latest app plans»* [8]. – *Эппл не сказали о последних планах Соединённого Королевства в сфере приложений»* лид звучит следующим образом: «*Apple says it did not know the UK was working on a «hybrid» version of the NHS coronavirus contact-tracing app using tech it developed with Google».* – *«Компания Эпл сообщает, что она не знала, что Великобритания работает над «гибридным» приложением по отслеживанию контактов заражённых коронавирусом для национальной службы здравоохранения».* Отрицательная форма причастия *not told* ((кому-то) не сказали) поясняется глаголом know – знать в личной форме *Apple says it did not know. – Компания Эпл сообщает, что она не знала.*

Некоторые статьи вместо лида используют подзаголовки, где перечисляется несколько ключевых аспектов статьи. В них также может происходить опущение вспомогательных глаголов и второстепенных элементов. К примеру, статья в газете The Guardian, посвящённая урезанию финансирования ведущих университетов Британии, называется *«Leading universities face cut in funds to recruit poor students»* [7]. – *«Ведущие университеты сталкиваются с урезанием финансирования».* Она имеет два подзаголовка: «*Millions of pounds **taken** from elite institutions». – «Миллионы фунтов забирают у элитных вузов», «No policy to redirect cash, says funding body».* – *«Финансирующие органы утверждают, что не существует намерения перераспределить бюджет».* В первом из них опущены вспомогательные глаголы в форме пассивного залога (*Millions of pounds have been taken from elite institutions*).

В заголовках английских СМИ наиболее широко распространена эллиптическая форма пассивного залога с опущением вспомогательного глагола 'to be' для описания событий как в прошедшем, так и в настоящем времени. («*Norway stabbings: Woman **killed** and two more **injured** in Sarpsborg»* [8]. – *«Нападение с ножом в Норвегии: одна женщина погибла, ещё две ранены в Сапсборге». «Hong Kong censorship fears as protest slogans **removed** from some textbooks* [9]. – *«Страх цензуры в Гонконге: протестные слоганы убирают из школьных учебников»).* Однако кроме форм пассивного залога тенденция к повсеместному опущению вспомогательных глаголов в заголовках относится и к другим аналитическим формам, так вспомогательные глаголы опускаются во временах группы Continuous. «*Helicopter firm CHC **consulting** over job losses» (заголовок). «Helicopter firm CHC **is consulting** with staff and unions over job losses».* [8]. – *Вертолётная транспортная компания CHC проводит консультации с сотрудниками и профсоюзами по поводу увольнений» (лид).*

Основная задача заголовка в аналитических статьях – привлечь внимание читателя к предложенному материалу. Для этого, а также с целью воздействия на его мысли и чувства авторы выносят в заголовок риторические вопросы или цитаты известных людей и экспертов в определённых областях. В этих случаях эллипсис не применяется, а причастия входят в состав полных аналитических форм. («*Why **are** Africa's coronavirus successes **being overlooked**?»* [7]. – *«Почему игнорируются успехи Африки в борьбе с коронавирусом?»).* Часто цитата передаётся не дословно, а сокращённо с примечаниями журналиста в запятых, при этом цитируемая речь вводится без кавычек. («*Israeli intervention in US elections 'vastly overwhelms' anything Russia **has done**, claims Noam Chomsky»* [9]. – *«Израильское вмешательство в выборы в США «значительно превосходит» всё, что делает Россия», утверждает Ноам Хомский»).*

Статьи, разделённые на смысловые части, могут иметь заголовки для каждой части. Часто такие заголовки представлены в виде вопросов, ответ на который даётся в последующей части. Например, в статье о снижении уровня рождаемости в развитых странах подзаголовки частей представлены в виде вопросов, ответы на которые раскрываются в данной части статьи. «*What **is going** on?» – «Что происходит?»; «Why **are** fertility rates **falling**?» – «Почему рождаемость падает?»; «Which countries **will be** the most **affected**?» – «Какие страны пострадают больше всего?»* [8].

Стремясь к краткости и экспрессивности заголовков, авторы используют причастные конструкции атрибутивного и обстоятельственного значений. («*Calls for unity **following sectarian attacks in north Belfast»*** [8]. – *«Призывы к единству следуют за атаками фанатиков в Белфасте»).*

Как показал анализ материала, причастия широко применяются в заголовках новостных и аналитических статей, как в русскоязычной, так и в англоязычной прессе. В заголовках новостных статей причастия способствуют реализации информационной функции, в то время как в заголовках аналитических статей они содействуют привлечению внимания читателя к заголовку. Особенностью заголовков в англоязычной прессе является широкое использование эллипсиса, когда вспомогательные глаголы опускаются, а причастие остаётся единственным составляющим элементом аналитической глагольной формы.

Библиографический список

1. Задровская Е.С. К проблеме языка заголовков современных СМИ. *Международный журнал экспериментального образования.* Саратов, 2014; № 6 (2): 143 – 144.
2. Турчинская Э.И. Соотношение заголовка и текста в газетно-публицистическом стиле: (На примерах заголовков передовых статей газеты «Юманите»). *Лингвистика текста и лексикология:* сборник научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореза. Москва, 1984; Выпуск 234: 134 – 146.

3. *Известия*. Available at: https://www.iz.ru/
4. *Московский Комсомолец*. Available at: https://www.mk.ru/
5. *Аргументы и Факты*. Available at: https://www.aif.ru/
6. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
7. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
8. *Bbc*. Available at: https://www.bbc.com/
9. *The Independent*. Available: https://independent.co.uk/

References

1. Zadrovskaya E.S. K probleme yazyka zagolovkov sovremennyh SMI. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* Saratov, 2014; № 6 (2): 143 – 144.
2. Turchinskaya `E.I. Sootnoshenie zagolovka i teksta v gazetno-publicisticheskom stile: (Na primerah zagolovkov peredovyh statej gazety «Yumanite»). *Lingvistika teksta i leksikologiya:* sbornik nauchnyh trudov MGPIIYa imeni M. Toreza. Moskva, 1984; Vypusk 234: 134 – 146.
3. *Izvestiya*. Available at: https://www.iz.ru/
4. *Moskovskij Komsomolec*. Available at: https://www.mk.ru/
5. *Argumenty i Fakty*. Available at: https://www.aif.ru/
6. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
7. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
8. *Bbc*. Available at: https://www.bbc.com/
9. *The Independent*. Available: https://independent.co.uk/

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-370-372

Bezmenova L.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru*
Dyugaeva I.D., *student, Foreign Languages Department, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dex.lolita@yandex.ru*

ALLUSIVE LANGUAGE GAME AS THE MAIN MARKER OF GAME POETICS (ON THE EXAMPLE OF V. NABOKOV'S NOVEL "PALE FIRE"). The article views the use of the allusive game in the poetic text of V. Nabokov's novel "Pale Fire". The aim of the study is to establish the type of language game characteristic of game poetics and its functional characteristics in the game text. The novel "Pale Fire", one of the most extravagant texts, the language game not only characterizes the author's ideostyle, but also conveys his ideas, acting as a plot-forming substance. There are four main types of allusive language play presented in the novel: 1) onomasiological, containing an onim that refers to a non-linguistic reality; 2) language games based on a precedent phenomenon; 3) language games that involve precedent statements/texts; 4) auto-allusions, which contain elements of the author's biography or references to his other works. The authors come to the conclusion that the allusive language game in this game text helps to learn reality in new meanings, and also, creating an interpreted model of primary sources, reveals their axiological asserts and cultural and linguistic resources.

Key words: **V. Nabokov, postmodernism, language game, allusion, game text, intertextuality.**

Л.Э. Безменова*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,*
E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru
И.Д. Дюгаева, *студентка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: dex.lolita@yandex.ru*

АЛЛЮЗИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ОСНОВНОЙ МАРКЕР ИГРОВОЙ ПОЭТИКИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «PALE FIRE»)

В статье рассматривается использование аллюзивной игры в художественном поэтическом тексте романа В. Набокова «The Pale Fire». Цель исследования – установить характерный для игровой поэтики вид языковой игры и его функциональные характеристики в данном тексте. В романе «Pale Fire», одном из самых экстравагантных текстов, языковая игра не только характеризует идиостиль автора, но и передает его идеи, выступая как «сюжетообразующее начало». Авторами выделено четыре основных типа аллюзивной языковой игры: 1) ономасиологические языковые игры, содержащие оним, отсылающий к внеязыковой реальности; 2) языковые игры, обыгрывающие прецедентный феномен; 3) языковые игры, обыгрывающие прецедентные высказывания/тексты; 4) автоаллюзии, в которых присутствуют элементы биографии автора или отсылки к его другим произведениям. Представленное исследование позволяет сделать вывод о том, что аллюзивная языковая игра в данном игровом тексте помогает познавать реальность в новых смыслах, а также, создавая интерпретированную модель первоисточников, выявляет их аксиологические резервы и культурно-языковые ресурсы.

Ключевые слова: **В. Набоков, постмодернизм, языковая игра, аллюзия, игровой текст, интертекстуальность.**

Важные следы, оставленные постмодернизмом в новейшем времени и общественном сознании – неуверенность в достоверности известных фактов, деконструкция метафизики и деконструктивизм языка. Деконструктивизм языка означает не отказ от языковых норм, но переосмысление языка, возможное только при высоком уровне его развития и эволюции общества, когда объём информации, накопленный человечеством о цивилизации и находящий свое выражение в языке, оказывается столь огромным, что «усвоить его человечество становится не в состоянии» [1, с. 15]. В этом случае значительно возрастает степень энтропии языка, его диссипации, неупорядоченного увеличения единиц, которое в потенциале может привести к разобщённости языка и даже его вымиранию.

В таких условиях язык либо девальвируется и становится неживым, либо самоорганизуется как самодостаточная система, очищаясь от нефункциональных избыточных структур: выражений, неестественных правил или исключений из правил. Этап диалектической саморегуляции языка характеризуется появлением новых жанров и языковых экспериментов, выявляющих функциональность отторгаемых структур. Так, в качестве эксперимента возникла игровая поэтика – постмодернистское литературное явление, актуальное в настоящее время, выдвинувшее в качестве отдельного жанра игровой текст.

Если об игровом тексте говорят в русле литературы, то в контексте языка его синонимом выступает языковая игра. В условиях неомодернистской эпохи встаёт острый вопрос о сущности языковой игры, пользе или вреде, который она несёт языку. Из этого вытекает наша цель – установить характерный для игровой поэтики вид языковой игры и его функциональные характеристики в игровом тексте.

Языковая игра – преднамеренное нарушение языковых и речевых норм, осознаваемое адресатом, нацеленное на повышение экспрессивности выражения, имеющее эстетическую функцию и стилистический эффект [2, с. 162], деконструирующее привычные фраземы, лексемы, фонемы. С лингвистической точки зрения языковая игра базируется на реализации ассоциативного потенциала слова, т.е. его валентности, вариативности плана выражения и содержания, всей совокупности между- и внутрисловных ассоциаций знака, которыми субъект располагает и «играет», манипулируя всевозможными интерпретациями [3, с. 33].

Существует два основных типа языковой игры в художественном тексте: а) игра в пространстве текста – манипуляции с единицами уровней языка (фонографического, морфологического, лексико-семантического, синтаксического); б) аллюзивная игра – приемы создания интертекстуальности: аллюзии, цитации, реминисценции, пастиш, травести, референции к другим литературным произведениям и произведениям искусства [2, с. 163]. В таком случае языковая игра может быть репрезентирована при помощи любого стилистического средства, тропа или художественного приема, главным критерием её идентификации остается признание за ней адресатом статуса неконвенционального средства выражения мысли, а не случайной речевой ошибки.

Авторская ориентация на игровой текст приближает произведение к «состязанию», в котором он скрывает от читателя подлинное развитие сюжета, либо к комбинаторно-конструктивной игре, где читатель конструирует, «достраивает» произведение в ходе прочтения, избрав ту или иную позицию по отношению к нему и одну из стратегий, заранее продуманных автором. Принципиально, что такой подход разрушает привычную бинарную оппозицию «адресант – адресат» и уравнивает читателя в статусе с автором, делая из него неконституированного соавтора.

В свете того, что художественный игровой текст представляет собой отклонение от литературного стандарта, текстом, «в котором автором предусмотрена необходимость специфичных, людических (игровых) взаимоотношений с читателем» [4], можно истолковывать его целиком как проявление метаязыковой игры. В игровом тексте языковая игра не просто характеризует идиостиль, чему она служит в неигровом художественном тексте, но является «сюжетообразующим началом, стержнем трансляции авторской идеи» [3, с. 63]. Однако на уровне структуры текста следует выделить специфический тип языковой игры, лежащий в основании игрового текста.

Мы утверждаем, что необходимым структурным субстратом, на котором выстраивается весь игровой текст, является аллюзивная языковая игра, поскольку неотрывной составляющей любого игрового текста выступает интертекстуальность. Как утверждает А.М. Люксембург, в игровом тексте поиск культурологических отсылок нередко «оказывается более значимым, чем даже весьма насыщенная внешняя фабула» [4].

Одним из главных основоположников игрового текста считается Владимир Набоков, который, по свидетельству А.М. Люксембурга, «создал игровые тексты непревзойденного качества, повлиявшие на игровые эксперименты большинства школ и течений нашего времени, в особенности постмодернистские», заложил игровой принцип в структуре всех своих романов [4]. Всё это в совокупности предопределило выбор наиболее показательного игрового романа «Pale Fire» («Бледное пламя») в качестве материала исследования.

Разберём различные типы аллюзивной языковой игры (далее ЯИ) в игровом тексте романа В. Набокова:

1. Ономасиологические (ономастические) ЯИ

В данных ЯИ аллюзией выступает оним, отсылающий к внеязыковой реальности. Под разряд таких ЯИ попадают «говорящие» имена и фамилии художественных героев. Обыгрывается возможность деонимизации (перевода имени собственного в разряд нарицательного) и онимизации (перевода апеллятива в разряд онима) [3, с. 97].

В следующих именах собственных реализован стилистический прием, где буквальное значение имени или топонима характеризует персонажа или место, либо воспроизводится антономазия: *Pindale* (‘сосновая долина’ –‘санаторий’), *Shade* (‘тень’ – фамилия поэта), *Hazel* (его дочь, от слова *haze* – ‘мгла’), *Sybil* (‘сивилла’ – имя его супруги), *Father Time* (‘отец время’ – ‘ночной сторож’), *Hamточдаг* (швед. *Nattoch dag* – ‘ночь и день’), *President McAber* (*macabre* – ‘макабрический’) и т.д.

В романе высочайшей интенсивности достигает обыгрывание имен нарицательных, связанных с именами главных героев, на микроуровне: слово *shade* получает отыгровку как в других именах собственных: *Yewshade* (‘тисовая тень’), *Bombycilla Shadei* (отсылка к латинскому названию свиристели), так и в составе отдельных языковых игр – *«But, Doctor, I was dead! He smiled. “Not quite: just half a* ***shade****,” he said»; «…resembling a waxwing in shape and* ***shade****…»* [5, с. 29] и т.д., разбросанных по тексту как бы невзначай и усиливающих эффект предопределенности описываемых событий, заданных «антропоморфным божеством», автором [4] и в то же время деиндивидуализирующих персонажей, упрощающих их образы.

Многочисленны ситуационные ономастические ЯИ, соотносимые с ЯИ разных языковых уровней.

«***Marrowsky****, a, a rudimentary spoonerism, from the name of a Russian diplomat of the early 19th century. Count* ***Komarovski****, famous at foreign courts for mispronouncing his own name –* ***Makarovski, Macaronski, Skomorovski****, etc.*» [5, с. 30]. Здесь произведено каламбурное обыгрывание имен собственных из-за сходства их звукового облика; также моделируется несоответствие фоносемантических ассоциаций онимов выражаемому содержанию при единстве русскоязычного суффикса *-ски-* (*Komarov****ski****–* от русского *комар*; *Makarov****ski*** – от имени *Макар*; *Macaron****ski*** – от *макароны*; *Skomorov****ski*** – от *скоморох*; *Marrow****sky*** – от *marrow* (‘кабачок’); в последнем слове заметна смена объекта каламбура – с обыгрывания морфемы на обыгрывание типа словосложения, где основа английского языка *sky* (‘небо’) сходна с морфемой русского *-ски-*.

2. ЯИ, обыгрывающие прецедентный феномен

Данные ЯИ реализуют столкновение разнокачественных смыслов прецедентных ситуаций на одном семантико-синтаксическом ярусе.

«Why / Scorn a hereafter none can verify: / The ***Turk’s delight****, the future* ***lyres****, the talks / With* ***Socrates*** *and* ***Proust*** *in cypress walks, / The* ***seraph with his six flamingo wings****, / And* ***Flemish hells*** *with porcupines and things?»* [5, с. 12]. Путем нанизывания образов осуществлен принцип ассоциативного отождествления – устойчивые культуремы из разных реалий сопоставлены друг с другом на одном речевом отрезке: отличительные атрибуты рая – шестикрылый серафим (*seraph*), музыка лир (*the future lyres*) – включают в себя нетипичный элемент – турецкие сладости (*The Turk’s delight*). Кроме того, привычный облик серафима дополнен «крыльями фламинго» (*flamingo wings*). Мы видим, как традиционное представление рая преобразовывается, а затем детрансформируется введением антитезных элементов – образов ада, беседой Сократа и Пруста (исходя из системы «Божественной комедии» Данте, все мыслители, включая Сократа, помещены в первый круг ада), «фламандским адом» (*Flemish hells*), отсылающим к триптиху И. Босха «Сад земных наслаждений», где изображение рая соседствует с пытками грешников в аду.

В следующем примере трансформирован устоявшийся фразеологизм *can be counted on the fingers of one hand*, что обусловливает комический эффект: *«Conchologists among them* ***can be counted on the fingers of one maimed hand****»* [5, с. 31]. На том же принципе основаны ЯИ типа *Terra* ***the Fair*** вместо классического *Terra Nova*, где произведена замена прилагательного латинского языка *Nova* на созвучное с латинским *Terra* английское *Fair* или *game of* ***worlds*** вместо *game of words*.

3. ЯИ, обыгрывающие прецедентные высказывания/тексты

Данный подтип аллюзивных ЯИ продуцирует принцип ассоциативного наложения «прямого и символического смыслов ситуативных текстовых номинаций» [3, с. 111]. Примечательно апеллирование к прецеденту как на макро-, так и на микроуровнях текста. Так, на макроуровне само название произведения «Pale Fire» отсылает к трагедии У. Шекспира «Тимон Афинский». В. Набоков вскрывает эту и некоторые подобные отсылки, добавляя пояснения от лица рассказчика и тем самым оформляя роман в метатекстовые отношения. Однако остальные аллюзии на микроуровне остаются без экспликации:

«Your great Maybe, Rabelais: / The grand potato» [5, с. 18]. *Maybe* – отсылка к *peut-être* (франц. ‘возможно’), имеющему схожий фонемный ряд с *grand potato* (‘большой картофель’). Их обыгрывание имеет характер не только межъязыкового каламбура, но и аллюзивного: строка отсылает к предсмертному изречению Ф. Рабле: «Иду искать Великое Возможно». Не имеющие сходства лексемы и фразы *maybe*, *peut-être* и *grand potato* подвергаются аттракции, обусловливающей их шутливо-игровое сопоставление. Автор вносит иронический подтекст в представленную языковую игру, зашифровывая её при помощи конвергенции на всех языковых уровнях – данная травести реализуется на фонетическом уровне (за счёт сближения омофонов), грамматическом (сталкиваются разные части речи) и графическом (привлекаются лексемы из разных языков, которые сближаются на основе общих омографических черт).

«The ***Kongs-skugg-sio (The Royal Mirror),*** *an anonymous masterpiece of the* ***twelfth*** *century»* [5, с. 32]. *Kongs-skugg-sio* отсылает к норвежскому трактату «Konungs skugg sjá» XIII века («Зеркало короля»). Начальный прототип полностью метаморфозирован; метаморфоза внешней оболочки названия подкрепляется сдвигом датировки самого трактата (с двенадцатого века на тринадцатый), что засекречивает оригинал и уводит неподготовленного читателя в сторону от источника ЯИ. Упоминание трактата неслучайно, его перевод «Зеркало короля» косвенно отражает лейтмотив романа, автор делает очередной намек на зеркальный характер действующих в романе персонажей, событий, аллюзий и языковых игр.

4. Автоаллюзии

Освещая некоторые элементы собственной биографии или вставляя в текст отсылки к другим своим произведениям, автор персонализирует симулякр, иллюзорную реальность своего произведения. Если изначально такой текст не имеет источника мимезиса, то благодаря ЯИ, имеющей вид автоаллюзии, он выводится из статуса вымышленного, сопрягаясь с овеществлённым миром языка. Персонажи романа «Pale Fire» имеют некоторые черты биографии автора: Джон Шейд – успешный поэт (каковым себя всегда считал Набоков); Чарльз Кинбот – изгнанник, бежавший с родины (как и Набоков – из России). К этому можно добавить и прямые отсылки к автобиографии, вставленные в текст как второстепенные ремарки, мимо которых читатель может пройти мимо вследствие их игровой нивелировки автором:

«It was a year of Tempests: Hurricane ***Lolita*** */ Swept from Florida to Maine. Marsglowed.* ***Shahs married****»* [5, с. 22]. Очевидна отсылка к роману В. Набокова «Лолита». Причем она вкраплена в текст вместе с упоминанием других прецедентных ситуаций, что служит для семантического уравнивания культурем: в год публикации «Лолиты» и её успеха иранский шах Мохаммед Пехлеви женился в третий раз. События расположены по мере уменьшения их значимости, достигнут эффект музыкального декрещендо.

«This tremendous company consisted of two main groups: ignorant, ferocious-looking but really quite harmless conscripts from ***Thule»*** [5, с. 48]. *Туле* – элемент внеязыковой реальности, мифический остров на краю света, обретший коннотацию в составе выражения *Ultima Thule* как ‘крайний предел, дальняя цель’. Данная лексема также отсылает к рассказу В. Набокова «Ultima Thule», который должен был стать одной из глав романа «Souls Rex». Этот ненаписанный роман – «Solus Rex» – является черновым прообразом «Pale Fire», в котором зарождается линия абсолютизирования художественной реальности.

В целом роман «Pale Fire» уместно обозначить как пронизанный ЯИ разного качества, где они соседствуют друг с другом на одном речевом промежутке и отзвучивают друг друга, производя впечатление зеркала или лабиринта. Как следствие, роману свойственна повышенная динамизация речевого материала, требующая прочтения текста с обостренным вниманием, в замедленном темпе,

чтобы уловить и расшифровать все игремы и словесно-аллюзивные языковые игры.

Очевидно, что аллюзивная языковая игра составляет квинтэссенцию постмодернистского игрового текста, превращает его в интертекстуальный симулякр.

В результате проведенного исследования мы можем указать на такие качественные характеристики аллюзивной языковой игры в игровом тексте:

1. Амбивалентность – с одной стороны, языковая игра, ломая или обыгрывая имитацию языковых феноменов, определяющих языковую избыточность (полисемию, идиоматичность, фразеологию, омонимию, ложную этимологию) [1, с. 16], выступает как посредник энтропии, ширя поле хаотичности и неустойчивости языка. С другой стороны, языковая игра сужает языковое понятие и выявляет языковую закономерность, возводя в правило неоднозначное использование той или иной языковой единицы (фоносеманта, морфемы, фонемы) или проясняя интенсионалы слова через онимизацию, редуцируя культуремы до простых языковых знаков и метафор, тем самым помогая выявить процесс самоорганизации языка.

2. Гностическое движение знака – языковая игра помогает познавать реальность в новых, «вывернутых наизнанку» смыслах.

3. Ценность культуремы – аллюзивная языковая игра, создавая интерпретированную модель первоисточников, выявляет их аксиологические резервы и культурно-языковые ресурсы в современных культурологических условиях.

Проникновение в сущность языковой игры позволяет сделать вывод, что она не столько служит на пользу или во вред развитию языка, сколько имеет нейтральное свойство: служит маркером самого процесса развития языка, прогнозирует его прогресс и раскрывает потенциал его единиц.

Библиографический список

1. Некипелова И.М. Энтропия языковой системы как основной показатель её развития. *Современные исследования социальных проблем*. 2013; № 12 (32): 3 – 25.
2. Хартунг В.Ю. Языковая игра как способ организации нарративного пространства постмодернистских сказок Н. Геймана (на материале английского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 3 (69): 162 – 166.
3. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2008.
4. Люксембург А.М. Лабиринт как категория набоковской поэтики. *Ростовская электронная газета*. Available at: https://old.relga.ru/n22/cult22_2.htm
5. Nabokov V. *Pale Fire*. Ann Arbor: Ardis, 1983.

References

1. Nekipelova I.M. `Entropiya yazykovoj sistemy kak osnovnoj pokazatel' ee razvitiya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2013; № 12 (32): 3 – 25.
2. Hartung V.Yu. Yazykovaya igra kak sposob organizacii narrativnogo prostranstva postmodernistskih skazok N. Gejmana (na materiale anglijskogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 3 (69): 162 – 166.
3. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2008.
4. Lyuksemburg A.M. Labirint kak kategoriya nabokovskoj po`etiki. *Rostovskaya `elektronnaya gazeta*. Available at: https://old.relga.ru/n22/cult22_2.htm
5. Nabokov V. *Pale Fire*. Ann Arbor: Ardis, 1983.

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-372-374

***Guseykhanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema7@inbox.ru*

THE ROLE OF THE METACONCEPT "LIFE EXTENSION" IN THE REFLECTION OF THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONALITY (BASED ON THE MATERIAL OF SHAKESPEARE'S SONNETS). The article analyses conceptual and semantic information of William Shakespeare's sonnets on the basis of one of discourse-comprising concepts – LIFE EXTENSION. This concept performs functions of a metaconcept as it is an external concept consisting of internal concepts EGOISM, EXTRAVAGANCE, YOUTH – OLD AGE, CHILD. The metaconcept under study is an element of the author's linguistic identity, reflecting their worldview and world-modelling. There are various descriptors of this metaconcept which elaborate on its meaning and highlight social, ethical and moral values. For instance, egoism is considered to be a social evil, while ageing evokes in Shakespeare violent aversion caused by his own impotence over this inevitability. In the author's world view beauty must live forever. One of the crucial concepts for correct interpretation of the metaconcept LIFE EXTENSION is concept CHILD. It is the CHILD that is the basis for understanding Shakespeare's world view and represents his idea of extending beauty.

Key words: **world view, metaconcept, literary text, idiolect, extralinguistic parameters.**

***З.С. Гусейханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zarema7@inbox.ru*

РОЛЬ МЕТАКОНЦЕПТА «ПРОДОЛЖЕНИЕ ЖИЗНИ» В ОТРАЖЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ СОНЕТОВ В. ШЕКСПИРА)

В статье предпринят анализ концептуально-содержательной информации сонетов В. Шекспира на основе одного из дискурсообразующих концептов «продолжение жизни». Данный концепт является метаконцептом, поскольку представляет внешний концепт, состоящий из внутренних концептов «эгоизм», «расточительство», «молодость» – «старость», «дитя». Метаконцепт «продолжение жизни» является элементом языковой картины автора, отражением его мировоззрения и миромоделирования. Различные актуализаторы на вербальном уровне детализируют данное значение, выводят на первый план социальный, этический, нравственный аспекты. Автор рассматривает эгоизм как социальное зло; а неизбежность старости пробуждает у Шекспира неистовый вражеский дух ввиду собственного бессилия перед этой неизбежностью, так как, по мнению поэта, красота должна жить вечно. Ключевым для понимания метаконцепта «продолжение жизни» является концепт «дитя», поскольку именно он выступает основой для понимания мировоззрения Шекспира, содержащей реализованный подсмысл «продолжение прекрасного».

Ключевые слова: **мировоззрение, метаконцепт, художественный текст, идиолект, экстралингвистические параметры.**

Любой текст, в том числе и художественный, непосредственно связан с языковой личностью автора, пространственно-временными параметрами творческого процесса, а также с конкретной ситуацией, вызвавшей к жизни то или иное произведение. По меткому обозначению А. Тарковского, «…знает это художник или не знает, хочет он этого или нет, но если он художник подлинный, время – «обобщенное время», эпоха наложит свою печать на его книги, не отпустит его гулять по свету в одиночку, как и он не отпустит эпоху, накрепко припечатает в своих тетрадях» [1, с. 87]. Это замечание созвучно выделению Ю.М. Лотманом функции коллективной культурной памяти художественного текста. При таком подходе особенную важность приобретает учет экстралингвистических параметров текста при его филологическом анализе [2].

К таким параметрам относится детерминированность содержания текста реальностью и ее отражение в тексте, а также времени его создания, национально-культурных стереотипов, психологических особенностей автора произведения, а также особенностей его творчества и биографии, религиозные и философские воззрения автора и др. Экстралингвистические параметры обусловливают не только идиолектические особенности текста, но и предопределяют его восприятие читателем.

Анализ индивидуально-авторской концепции художественного произведения довольно долго считался предметом исключительно литературоведения и эстетики. Произошедший во второй половине XX века поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования, а также приоритет антропологизма в современных лингвистических исследованиях актуализировали исследования концептуального смысла текста [3, с. 41].

И.Г. Гальперин обозначил следующие основные виды информации текста: а) содержательно-фактуальная, б) содержательно-концептуальная, в) содер-

жательно-подтекстовая. По его определению, содержательно-концептуальная информация «сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической и культурной жизни народа, включая отношения между отдельными индивидуумами, их сложного психологического и эстетико-познавательного взаимодействия» [4, с. 28].

Являясь информацией эстетико-художественного характера, концептуальная информация выделяется из всего текста как структурно-смысловое и коммуникативное целое, в связи с чем ключевой задачей лингвиста в процессе анализа содержательно-концептуальной информации текста является обнаружение и интерпретация базовых концептов (или концепта) того или иного литературного произведения [5, с. 103].

Предметом нашего анализа в данной статье являются лексические доминанты, рекуррентные или семантически родственные слова, которые создают наиболее значимые, ключевые концепты сонетов, выступающие сквозными лейтмотивами, повторяющимися из сонета в сонет. Эти репрезентанты семантики всех текстов сонетов как единого целого формируют важнейшие метаконцепты, которые определяют всю их концептуальную систему. Метаконцепт выполняет организующую роль в формировании структуры, ядра и периферии концептосферы художественного произведения.

Одной из доминант, которая является отправным пунктом и конечным смыслом художественного произведения и способствует конструированию и выстраиванию смысла текста первых 16 концептов, является метаконцепт «продолжение жизни». Эта идея является ключевой в указанных сонетах, она определяет их смысловую организацию на всех уровнях речевой структуры.

Прежде всего, данная идея актуализируется синтаксически, поскольку выдвигается автором в сильные позиции – начало или конец стихотворения. К примеру, в сонете 1 значение «продолжение жизни» прослеживается и синтаксически, поскольку актуализируется в первом четверостишии, и на лексическом уровне – лексемы и сочетания *increase, beauty's rose might never die, heir, bear his memory.*

Обратим внимание и на построение отдельных строчек, основанных на приеме инверсии, где ключевое слово помещается в конец строки – наиболее информативную в смысловом отношении позицию.

Все 16 сонетов, актуализирующие значение концепта «продолжение жизни», содержат соответствующие лексемы в последних строках:

But flowers distill'd, though they with winter meet,
Leese but their show; their substance still lives sweet (Sonnet 5).

Данная текстовая доминанта обеспечивает внутреннюю спаянность текстов указанных сонетов, которая также проявляется на уровне анафорических (левосторонних) и катафорических (правосторонних) их связей этих сонетов, что позволяет рассматривать их как единое поэтическое произведение, а также анализировать эту доминанту как метаконцепт, образующий и выстраивающий художественное пространство произведения. Так, конец сонета 10:

Make thee another self for love of me,
That beauty still may live in thine or thee (Sonnet 10)

неразрывно связан с началом следующего сонета:

As fast as though shalt wane, though fast though grow'st
In one of thine, from which thou departest (Sonnet 11).

О концептуальной спаянности этих двух сонетов свидетельствует повтор thine в выражениях *live in thine* и *one of thine*, которые способствуют актуализации концепта «продолжение жизни».

Повтор местоимений *thine, thy, thou* указывает на то, что данная текстовая доминанта проявляется и на морфологическом уровне.

Наиболее полно данная текстовая доминанта прослеживается на лексическом уровне, где она выводится из семантики ключевых лексем: *fair child of mine, sum my count, proving his beauty by succession thine, see thy blood made when thou feel'st it cold* (Sonnet 2)*; now is the time that face should form another, thou art thy mother's glass* (Sonnet 3)*; to breed another thee, refigured thee* (Sonnet 6)*; When every private widow well may keep/By children's eyes, her husband's shape in mind* (Sonnet 9).

Все приведенные примеры являются репрезентантами (дескрипторами), выводящими концепт «продолжение жизни» как структурный компонент художественного пространства текста.

Как мы отметили, данный концепт является метаконцептом, относящимся к авторскому уровню концептосферы. В первых 16 сонетах имеются также подчиненные уточняющие концепты, которые конкретизируют данный метаконцепт. Среди таких концептов можно выделить концепты «эгоизм», «расточительство», «молодость» – старость, дитя. Остановимся на них подробнее.

Концепт «эгоизм»

Этот концепт связан у Шекспира с мифологическим образом Нарцисса, хотя сам герой на вербальном уровне не воплощается. Данный концепт у Шекспира приобретает характер социально-этического, отношение автора отражается в экспрессивной лексике с ярко выраженной негативной коннотацией: *self-substantial fuel, thy self thy foe, mak'st waste in niggarding, glutton*. Абсурдность эгоистичного поведения проявляется и на лексико-синтаксическом уровне – антитеза (*famine – abundance*) способствует передаче этого значения.

Концепт «расточительство»

С концептом «эгоизм» связан еще один концепт – «расточительство», который у Шекспира находит свое воплощение в виде «расточительство молодости». Отметим, что сам термин «молодость» не представлен в поверхностной структуре тех фрагментов текста, которые актуализуют значение расточительства, но данный смысл выводится из импликаций текста:

But beauty's waste hath in the world an end,
And kept unused the user so destroys it (Sonnet 9).

Концепты «молодость» – «старость»

Концепт «молодость», в свою очередь, укореняется и полностью реализуется в сонетах в виде самостоятельного метаконцепта, основанного на антитезной связи «молодость – старость» и тесно впряженного с ним концепта, построенного на таких же противоположных отношениях, – «жизнь – смерть», который связан с концептом «время». Отсюда следует указать на неразрывную связь между всеми вторичными концептами и ключевыми метаконцептами, что, в свою очередь, свидетельствует о неразрывной связи непосредственно всех сонетов между собой.

Ввиду того, что молодость приравнивается к жизни, а старость – к смерти, оба эти концепта сосуществуют в одних и тех же строках:

Молодость – это *the lovely April; her prime; golden time; thy summer; sweet; treasure; day; violet; sable curls; trees; summer's green; a старость – windows of thine age; wrinkles; winter's ragged hand; be self-killed; clock that tells the time; day sunk in hideous night; past prime; curls, silvered with white; trees barren of leaves; summer's green all girded up in sheaves, borne on the bier with white and bristly beard*… Очевидно, что слова, идентифицирующие тот и другой концепт, тесно переплетены смысловой и структурной нитью, выступая при этом, в основном, в конце строки, что усиливает их эмотивность. В двенадцатом сонете эти два концепта буквально слились воедино, точнее концепт «старость» "выливается" из концепта «молодость»: *sable curls* – молодость; *sable curls, silvered with white* – старость.

Старость также актуализирована метафорическим образом:

When forty winters shall besiege thy brow,
And dig deep trenches in thy beauty's field… (Sonnet 2).

Аллегорические образы природы и времен года, а также военная терминология *besiege* способствуют передаче отношения автора к старости. Для него старость – это конец прекрасного:

So should that beauty that you hold in lease
Find no determination; then you were
Yourself again, after yourself's decease,
When your sweet issue your sweet form should bear (Sonnet 13).

Концепт «дитя»

Этот концепт является ключевым для метаконцепта «продолжение жизни», необходимым его условием. Образ ребенка представлен как прямо: *fair child of mine, a son, children's eyes*, так и перифрастически и метафорично: *thy mother's glass, thine image, thee another*.

Образ ребенка в сонетах Шекспира – это воплощение надежды, сохранение прекрасного, непременное условие продолжения жизни на земле; буквально каждое обращение Шекспира к герою сводится к этой проблеме. Если разделить весь перечень сонетов на концептуальные части, то первая часть полностью посвящена "наследнику неземной красоты", в то время как вторая – любви. Всякое упоминание о младенце (прямое или метафорическое) сопровождается упреком:

Be not self-willed, for thou art much too fair
To be death's conquest and make worms thine heir (Sonnet 6).
So thou, thyself outgoing in thy noon
Unlooked on diest unless thou get a son (Sonnet 7).

Этот же концепт с продолжительной паузой вновь всплывает в 68 сонете, что свидетельствует о его дискурсообразующей функции:

To live a second life on second head;
Ere beauty's dead fleece made another gay… (Sonnet 68).

Естественно, вся тематика данного концепта выражена идеально на лексическом уровне; таким образом, множество терминов, связанных со смертью *(the tomb; stop posterity; Die single; spend beauty's legacy; unused tombed beauty; executor; death's conquest; worms;* а также метафорическим путем: *outgoing in thy noon; second life on second head; beauty's dead fleece)*, выступают степенью наказания за погребение героем неестественной красоты, обладаемой им, и за его беспредельный эгоизм *(self-love; self-willed)*. Шекспир сурово приговаривает к бесславной смерти объект своих воздыханий *(thou diest unless thou get a son)*, что выглядит больше как отчаяние. Признав, что попытки уговоров не увенчались успехом, автор, отчаявшись, прибегнул к жестокости; чему также поспособствовала неразделенная любовь (очередной раз мы сталкиваемся со сплетением всех концептов воедино).

Подводя итоги анализа метаконцепта «продолжение жизни» и вербальных средств его актуализации в сонетах Шекспира, мы можем сказать, что он является элементом языковой картины автора, отражением его мировоззрения и миромоделирования. Различные актуализаторы на вербальном уровне детализируют данное значение, выводят на первый план социальный, этический, нравственный аспекты. Так, вербальные средства актуализации концепта «эгоизм» свидетельствуют о безнравственности такого поведения. Автор рассматривает его как социальное зло; а неизбежность молодости и старости пробуждает

у Шекспира неистовый вражеский дух ввиду собственного бессилия перед этой неизбежностью, ведь, по мнению поэта, красота должна жить вечно. Ключевым для понимания метаконцепта «продолжение жизни» представляется концепт «дитя», поскольку именно он является основой для понимания мировоззрения Шекспира, и именно он выступает с реализованным подсмыслом «продолжение прекрасного».

Важность исследования авторской языковой картины мира наиболее актуальна при изучении творческой индивидуальности автора.

Необходимость обращения в процессе исследования к таким понятиям, как «идиостиль», «метаконцепт» вызвана их подходящей и уместной семантической стороной. При анализе языковой личности и языковой картины мира необходимо учитывать не только структурную триаду (синтаксис, морфология, лексика), но и индивидуальный стиль письма автора, чем и является идиостиль. Тем временем анализ сонетов, имеющих сходные концептосферы, то есть относящиеся к идентичной смысловой области, требует объединения всех этих сонетов в единые тематические группы, которые мы и называем «метаконцептами».

Итак, рассматривать творчество того или иного автора врозь с его авторской картиной мира просто невозможно. Процесс ознакомления с автором и его мировидением через его творчество непроизволен и происходит на подсознательном уровне через определенный выбор лексики, чрезмерную эмоциональность или монотонность речи и т.д. Так мы можем говорить о вечно мечущейся душе, загадочной натуре и высокоинтеллектуальном мышлении Уильяма Шекспира.

Библиографический список

1. Тарковский А. *От юности до старости*. Москва: Издательство «Советский писатель», 1987.
2. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. *О поэтах и поэзии*. Санкт-Петербург: Издательство «Искусство-СПб», 1996.
3 Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва: Наука, 1981.
4. Формановская Н.И. Речевое воздействие и деятель. *Русская речь.* 2008; № 3: 40 – 46.
5. Бабенко Л.Г. *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа*. Москва: Издательство «Академический проект», 2004.

References

1. Tarkovskij A. *Ot yunosti do starosti*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskij pisatel'», 1987.
2. Lotman Yu.M. Analiz po`eticheskogo teksta. *O po`etah i po`ezii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Iskusstvo-SPb», 1996.
3 Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya.* Moskva: Nauka, 1981.
4. Formanovskaya N.I. Rechevoe vozdejstvie i deyatel'. *Russkaya rech'.* 2008; № 3: 40 – 46.
5. Babenko L.G. *Filologicheskij analiz teksta. Osnovy teorii, principy i aspekty analiza*. Moskva: Izdatel'stvo «Akademicheskij proekt», 2004.

Статья поступила в редакцию 24.01.21

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-374-377

***Dzhamaludinova Kh.G**., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: centrznanie05@mail.ru

STUDY OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF THE NOVEL "SULAK THE WITNESS" BY M. KHURSHILOV. The purpose of the article is to analyze the study of the figurative system of heroes in the novel by M. Khurshilov "Sulak the Witness". In the novel, the author raises important civic problems: about the moral norms of modern life and the education of a new person, about overcoming those conditions and circumstances of reality that hinder the movement of the people towards a better future. By social dividing characters into the classes of the rich – the proponents of evil, and the poor – those who are endowed with high dignities, M. Khurshilov shows the historical necessity of the struggle between the new and the old, the destiny of the triumph of the new. The novel also features female persons that embody the different characters and fates of mountain women before the revolution. Thanks to the use of individual words of the Avar, Arabic and Turkic languages in M. Khurshilov's novel, the national flavor is brightly recreated.

Key words: **multinational culture, poetry, prose, artistic style, national color, publicistic writing, figurative system, emotionality, narration, expression of feelings.**

***Х.Г. Джамалудинова,** канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: centrznanie05@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ РОМАНА М. ХУРШИЛОВА «СУЛАК-СВИДЕТЕЛЬ»

Целью статьи является анализ изучения образной системы героев романа М. Хуршилова «Сулак-свидетель». В романе автор ставит важные гражданские проблемы: нравственные нормы современной жизни и воспитание нового человека, преодоление тех условий и обстоятельств действительности, которые мешают движению народа к лучшему будущему. Социальным разделением героев на богатых (носителей зла) и бедных (наделенных высокими достоинствами) М. Хуршилов показал историческую необходимость борьбы нового со старым, неизбежность торжества нового. В романе представлены также женские образы, воплощающие в себе разные характеры и судьбы горянок до революции. Благодаря использованию отдельных слов аварского, арабского и тюркского языков в романе М. Хуршилова ярко воссоздан национальный колорит.

Ключевые слова: **многонациональная культура, поэзия, проза, художественный стиль, национальный колорит, публицистика, образная система, эмоциональность, повествование, выражение чувств.**

Хуршилов М.А. – прозаик и драматург, писавший на аварском и кумыкском языках. Позднее свои художественные произведения он создавал на русском языке, которым владел в совершенстве. М. Хуршилов был из плеяды писателей старшего поколения, считавших этот язык своим вторым родным языком.

Подобно Юсупу Гереееву и Эффенди Капиеву, Магомед Хуршилов был талантливым писателем, начавшим свою деятельность с очерков еще в начале 30-х годов, писателем, чье имя связано с утверждением и развитием метода социалистического реализма в дагестанской литературе.

Магомед Хуршилов родился в 1905 году в селении Согратль Гунибского района. Художественное, романтическое видение мира влекло его с ранних лет в другие края, тянуло на поиски и открытия. Окончив в Темир-Хан-Шуре ремесленное училище, где преподавание велось на русском языке, мальчик отправляется пешком из Порт-Петровска (Махачкалы) в Баку, чтобы повидать новые места и найти работу. Однако тяга к учению пересиливает в нем все остальные стремления, и, бросив работу в Баку, он возвращается в Порт-Петровск, а затем в Темир-Хан-Шуру, где поступает в реальное училище.

Бурные исторические события в Дагестане отвлекают М. Хуршилова от учебы. Совсем еще юным он уходит с головой в деятельность по проведению первых мероприятий молодой Советской власти. Строительство новой жизни, перестройка общества на социалистических началах становится делом всей жизни М. Хуршилова.

Приблизительно с середины 20-х годов в Дагестане начинается коллективизация сельского хозяйства. М. Хуршилов становится самым активным строителем колхозов в Буйнакском районе. Он оканчивает Высшие курсы сельскохозяйственной кооперации и все свои организаторские способности направляет на укрепление колхозного строя в Дагестане.

Тогда же в нем зреет замысел создания произведения, отражающего страницы истории дагестанского народа. Магомед Хуршилов с головой погружается в создание художественного произведения. Преобразование общества на социалистических началах становится делом всей жизни М. Хуршилова.

В центре романа жизнь горного аула в преддверии революционной борьбы. Повествование автор начинает со «знойного намуса» 1898 года.

Изображая аульскую жизнь, М. Хуршилов первыми же картинами показывает классовую дифференциацию общества, его противоречия.

В расстановке действующих лиц романа сказывается и их резкая конфликтность. Все герои по социальному статусу, месту, занимаемому в жизни, делятся на два резко очерченных лагеря. С одной стороны, «Властный старик» Араш-наиб, его сыновья Узаир и Зубаир, знать аула. С другой стороны – бедный люд, потомки рабов Гусейн и его жена Фатима, пастух Юсуф, Меседу, невеста Омара, Махулав, его сын Камиль и другие. Забитый, униженный, несчастный народ, на чьей стороне оказывается и симпатия писателя.

Такое расслоение общества по ходу повествования романа можно увидеть также и в Порт-Петровске, и в Баку.

К этой группе забитых, униженных, несчастных, охваченных убежденностью, что выхода нет, как правильно отмечает Л. Шилова, «примыкает Омар – сын Байгут-Фатьмы» [1, с. 78]. Именно примыкает, потому что он – сын бедных родителей, потомков рабов, вырос среди обездоленных людей своего аула. Но Омара от них отличает сначала недовольство, потом – вера в то, что эту жизнь, полную несправедливости, страданий и унижений народа, можно изменить. А в конце – убежденностью, что нужно бороться с существующим общественным строем. И писатель шаг за шагом раскрывает нелегкий путь формирования Омара как революционера.

«Жизнь Омара, обрисованная во всех жизненных перипетиях и социальных изломах, составляет основное содержание романа», – пишет в своей книге А.М. Вагидов [2, с. 405].

В каждой новой главе мы видим революционный рост мировоззрения Омара.

В начале романа главный герой Омар – это молодой широкоплечий парень в залатанном бешмете. С первых же страниц мы видим, в каких условиях он живет. Это можно определить по убожеству его «крайней сакли», «свесившейся над ущельем Аксу».

В первом издании романа об уходе Омара из аула автор пишет: «В годы владычества Араша еще юношей ушел из аула в город Омар, сын Гайдуш-Фатьмы». О том, почему он ушел из аула, мы можем только догадаться: «У Омара возникали частые стычки с баями, муллами, торгашами, которые возненавидели ищущего справедливости лага, нежелающего работать на них, как все. Обуреваемый мятежными думами, непоколебимый Омар решил где-нибудь да найти справедливость» [3, с. 5].

Конфликт между двумя разными социальными слоями населения намечается в эпизоде встречи Араш-наиба, его сыновей Узаира и Зубаира «на краю аула» с Омаром.

Характер Араш-наиба можно узнать по нескольким фразам, которые он произносит в этом эпизоде. Богатый, властный, суровый старик держится, как подобает человеку его положения. К каждому, с кем он разговаривает, Араш-наиб обращается по-разному. Своему нукеру он говорит повелительным, не терпящим возражений тоном: «Килыч! Ты получил долг с наследников чабана Гусейна?.. Я спрашиваю тебя, получил или нет?» [4, с. 4].

К сыну обращается, казалось бы, мудрым назидательным тоном: «Тебе, Узаир, не подобает браниться с всякими людьми, да еще в моем присутствии, – спокойно произнес Араш, перебирая пальцами густую гриву коня».

Но сколько высокомерия в словах «не подобает браниться с всякими людьми», которыми он «подчеркивает дистанцию, отделяющую Узаира от Омара» [4, с. 138].

Увидев Омара, Араш говорит: «Каков молодец!». В этой фразе чувствуется как симпатия к молодцу, широкоплечему красивому парню, так и издевка.

Далее отношения Араша и Омара автор передает многозначительной ремаркой: «Немало таких гордецов проглотил мутный Сулак…». Но вслух произносит только: «Поехали. А ты, сын Гусейна, придешь завтра ко мне, я разберусь во всем» [5, с. 4].

Это уже не повелительный тон и не приглашение, а нечто среднее, но выполнение которого обязательно – «придешь...».

Оба сына Араш-наиба Узаир и Зубаир своим высокомерием похожи на отца, но отличаются необузданным характером, вспыльчивостью.

В диалоге с Омаром автор психологически правильно показывает характер Узаира. Он, как и отец, разговаривая с Омаром, держится надменно, гордо. Но он, в отличие от Араша, не может сдержать свой пыл и начинает угрожать Омару.

«– Чего можно ждать от неблагодарного лага?! Он даже шапку с головы не снимает, когда говорит с наибом! – злобно процедил Узаир, вплотную подъехав к Омару.

– Если не образумишься, мы не только папаху, но и кое-что другое снимем с тебя», – предупреждающе говорит он».

В то же время в кратких ответах на недовольство отца проявляется покорность Узаира: «Прости, отец, – тихо сказал Узаир, трогая коня».

Хотя мужчина, воспитанный по суровым законам гор, и не мог ответить иначе.

Покинув аул, Омар все глубже и шире начинает понимать жизнь. Он знакомится с погонщиком Али, поденщиком купца виноторговца Аванеса в Порт-Петровске, с рабочими на железной дороге и начинает понимать, что «всюду богатые, как могут, тянут жилы из бедного народа». Араму здесь подобны Али-баба, Кочи-Мурад, хозяин завода водомерных счетчиков Лазарев.

Большое внимание в романе уделяется отношениям Меседу и Омара. В первом издании они показаны в общем потоке событий, поверхностно, автор не вдается в глубину их отношений и чувств. После ухода Омара из аула на заработки Меседу была вынуждена стать содержанкой Узаира, чтобы прокормить своих сестер. В последующих изданиях автор пересматривает это, и Меседу остается верной Омару, как подобает невесте героя.

В ней автор воплощает все лучшие черты горянки. Она красива, честна, неподкупна и верна своему долгу и чувству. Даже в самых трудных ситуациях она не поддается соблазну быть богатой и ни в чем не нуждающейся. Судьба этой девушки раскрывает весь ужас положения красивой и бедной девушки в прошлом. Тщетными оказываются все попытки Узаира овладеть ею. В столкновениях Меседу с Узаиром вырисовывается её моральная чистота, душевная красота.

Она предстает перед нами достойной быть подругой жизни Омара в борьбе за новую жизнь.

Благодарность, честность, глубокую порядочность своего героя подчеркивает М. Хуршилов, описывая отношение Омара к Маргарите, женщине, искренне любящей его. Омар симпатизирует Маргарите, но даже малейшее колебание своих чувств он расценивает как измену Меседу: «Хорошо, очень хорошо! – подумал Омар, вспомнив о Маргарите. – Скоро, на этих днях должна приехать. Писала же она тете.… Обо мне в письме спрашивала. Не забыла… хорошая моя!» – невольно вырвалось у Омара. Он быстро спохватился – не слышал ли его кто. И посмотрел вокруг… И, словно призывая на помощь, Омар горячо зашептал: «Меседу, где ты!» [5, с. 36].

Он не привык обманывать, упрощать свою жизнь, остается верен данному слову.

Критики, в том числе и С.Х. Ахмедов, считают Омара слишком идеальным для «запретной» любви к Маргарите, с чем можно не согласиться, ибо честный юноша, живущий по нормам горской морали, не может изменить любимой девушке. Хотя бы потому, что он не изменяет данному слову.

Отношением к Маргарите М. Хуршилов показывает нравственную стойкость и добропорядочность своего героя.

Таким же он будет и в революционной борьбе. Никакие сложности, муки и лишения не смогут заставить Омара свернуть с избранного пути.

Проверяя нравственную чистоту своего героя, М. Хуршилов предлагает ему большие соблазны. В виноградниках Омар находит кошелек Аванеса, в котором находится огромная сумма денег. Сначала он растерялся. Затем, опомнившись, обрадовался, сбежал с виноградников, направился в горы, но, передумав, пришел к морю: «Безбрежная морская гладь всегда действовала на него успокаивающе».

М. Хуршилов с огромной психологической достоверностью передает внутреннюю борьбу, духовные колебания Омара: «Он положил под себя хурджины, в которые был завернут бумажник, уселся поудобней на берегу» и думал:

«Даже у самого Туканчи-Мирзы нет, наверное, таких денег. Чего-чего только нельзя купить на них! Дом какой можно построить! Одну… нет, две отары овец завести. Как будет счастлива старая мать!». А тратить их будет не только на себя: «Он поставит на могиле отца большой, красивый памятник. Всем друзьям и соседям привезет подарки. А какую свадьбу он устроит! Пусть лопнут от зависти глаза Араша и Узаира» [5, с. 22].

Вспоминает он и сказку о бедняке, нашедшем большой клад. Его нашли мертвым на том месте, где он зарыл свой клад.

Невольно сравнивает он себя и с Туканчи-Мирзой: «Вот сидит, он, Омар, богатый, сытый и довольный в своей лавке, и к нему приходят люди». А кто идет? Идет тот же Омар, еще не разбогатевший, но гордый своей честностью и думает о новом богатом Омаре: «Обманщик! Вор. Ты обираешь бедный народ! Разве ты своим трудом заработал эти деньги? Ты украл их!».

Как он посмотрит в глаза Меседу? Что скажет мать? Как будет жить рядом с тем, старым Омаром?

Больно отзывался в сердце Омара и прощальный наказ матери: «Будь честным, сын мой, будь честным всегда и во всем. Как бы трудно не было тебе». И Омар возвращает кошелек Аванесу, за что потом не раз упрекал сам себя: «Лучше сжег бы их. А то вернул вонючему гаду, обманщику…».

Раскрывая высокие черты характера своего героя, М. Хуршилов противопоставляет ему алчного и жадного Аванеса. У него есть все: и богатство, и власть, и красавица жена. Но деньги превратили его в гопсека, стали смыслом, целью жизни. Предметом его гордости является железный сундук с деньгами.

С большой реалистической силой раскрывается нравственное убожество Аванеса в эпизоде потери им денег: «Приехав к месту пожара, Аванес спрыгнул с фаэтона и только тут, коснувшись локтем кармана, почувствовал, что бумажника там нет. Его бросило в жар. Дрожащими руками он обшарил все карманы пиджака, брюк, осмотрел сидение фаэтона… Он вертелся, как мельничные жернова, и бормотал что-то непонятное» [5, с. 22]. Весь лоск сошел с него, он разбит, повержен. Весь в пыли, с измазанными грязью коленями. Потный, бледный, в шляпе, съехавшей на затылок, искал он свой бумажник. И никак он не мог понять, почему бедняк Омар, работавший у него за тридцать копеек, вернул найденный кошелек, полный денег, «для Аванеса было непостижимо, не укладывалось в мораль торговца». Лежа в постели поздней ночью, он все думал об этом: «Какая честность может быть у бедняка, у которого нет ни денег, ни почета?».

Поражает также невиданная алчность и низость Аванеса, который клялся именем святого Георгия, дать денег тому, кто вернет бумажник. И он торгуется сам с собой: «А если найдется такой, клянусь святым Георгием, я своими собственными руками этому человеку тысячу пятьсот… нет, тысячу… нет, нет, пятьсот рублей отдам…». А на другое утро, после возвращения кошелька Омаром, Аванес ему заявляет:

«–… Вчера сгоряча я не заметил, а когда пересчитал, то не досчитал в бумажнике ста рублей…».

Омар не вынес такого оскорбления и со всей силы швырнул старика в канаву. Никакие уговоры не смогли удержать более Омара в доме Аванеса. Он молча взял хурджины и ушел, даже не получив расчет.

Аванес – это тот же Туканчи-Мирза из аула, их образы – это образы типичных накопителей, которые не мыслят жизни без денег.

В Порт-Петровске, в «жилище работников» Омар знакомится с революционером, веселым, никогда не унывающим парнем Кузьмой.

Скупой на разговоры, немного неуклюжий в движениях, он привлекает к себе людей своим горячим участием в их делах. Часто, выслушав кого-нибудь из товарищей, Кузьма говорит: «Значит, тяжело, братец?.. А ты не дремли, браток. Придет и наше время». И Кузьма, оказывается, был прав. После революции жизнь бедного слоя населения становится лучше, и приходит время именно рабочего класса.

Кузьма сыграл большую роль в судьбе и становлении Омара-революционера, в росте его классового самосознания. Разумеется, Омар не смог бы сам по себе стать тем, кем он стал под влиянием Кузьмы и людей, пропитанных запахом нефти, «прокопченных на заводах, впитавших в себя всю горечь рабочей жизни…».

Кузьма не одобряет поступок Омара, возвращение Омаром купцу Аванесу бумажника: «Да, брат, нескладно вышло…. Слов нет, ты честно поступил. Но деньги Аванеса, этого мироеда, могли пойти на общее дело. Какое общее дело имел в виду, он не сказал Омару. Если бы знал Омар, и сам не вернул бы денег Аванесу.

Кузьма также отстаивает интересы рабочих перед подрядчиком на строительстве железной дороги, помогает им во всем. Заботился он и об Омаре, когда тот заболел.

В общении с Кузьмой Омар получает ответ на вопрос о том, как достичь социальной справедливости.

На примере взаимоотношений Омара и Кузьмы автор раскрывает одну из важных идей романа – единства интересов трудящихся России и Дагестана, революционную роль русских рабочих в Дагестане.

Интересен разговор Омара и Кузьмы, как бы объясняющий причину этой необычной в те времена близости русского и дагестанца:

«– Ты, к примеру, горец, а я – русский, вера у нас разная. А мы вот породнились. Скажи, что есть ближе такой родни?

– У нас в ауле мулла Ариф говорил: «Гяуры, русские, злой нечестный народ». А я вижу совсем другое. Как объяснить, не знаю.

– Я так жизнь понимаю, – не спеша, говорит Кузьма. – Мы с тобой вот бедняки. Ни кола, ни двора у нас нет, только руки да голова на плечах. Потому и интерес у нас с тобой один получается», – подытоживает он. Жизнь подтверждает Омару правоту этого вывода. Кузьма простым и доступным способом выразил то, к чему подсознательно стремился Омар, но чего не мог выразить словами.

В сознании малообразованного горца уже зреет мысль о революции.

М. Хуршилову удалось отразить дружбу дагестанского и русского народов, исторически складывающуюся в их совместной революционной борьбе.

Кузьма помогает Омару укрепить веру в свои силы, в силы трудового народа. Не раз еще чувствовал Омар поддержку своего русского друга.

В Баку главный герой видит, что положение рабочих, бедняков такое же, как и в ауле. Здесь он знакомится с Аршаком, лудильщиком Гази Мамой, угольщиком Буль-булем и другими такими же бедными, смелыми, честными людьми, как и он сам. Эти бедняки, как и Омар, «отходники, ремесленники, мелкие торговцы, люди, мечтающие только о собственном благополучии и счастье, оказываются вовлеченными в революционную борьбу» [4, с. 141].

Омару также приходится сталкиваться и с людьми, подобными Арашу, – это Али-баба, Кочи-Мурад, пристав.

К концу романа Омар вырастает в сознательного и активного борца за дело освобождения народа от капиталистического гнета, в настоящего революционера.

Он уже не тот неграмотный крестьянский парень, борющийся с личными обидчиками, а один из профессиональных революционеров, которых партия отправляет в регионы и свои аулы, чтобы организовать работу среди горцев.

Параллельно с изображением жизни Омара в Порт-Петровске и в Баку автор показывает жизнь и быт аула. В ауле произошли большие изменения. Умирает Араш-наиб, бегаулом становится Узаир. Зубаира получила подложное письмо от Узаира. Доведенная им же до сумасшествия, умирает старая мать Омара – Фатьма.

В первом издании романа обезумевшую от горя старуху сажают на цепь, обвинив в колдовстве. Здесь же автор дает натуралистически подробное изображение дикой расправы Алимов над телом Фатьмы. Показывает также слепую веру людей в шариат и словам мулл, которые растолковывают аяты священного Корана лишь в свою пользу.

Их напоминает и Керим-Эффенди, писец Али-бабы, который умеет хитроумно провести рабочих в свою пользу при начислении расчеа. При этом он приговаривает, перебирая четки: «Аминь», «Аллах нам поможет!».

Мутаалимы, читавшие Коран над могилой Байгут-Фатьмы, засыпают, проснувшись, принимают рыдавшую над могилой Меседу за нее. На другой день они, приукрасив этот факт, рассказывают на большом годекане, после чего решением Муллы Арифа с помощью Сурхая, прозванного «слепым кровником», была «разрыта могила Фатьмы, и отрубленная голова была зарыта в ногах обезглавленного тела» [3, с. 26].

В последующих изданиях народ не дет заковать ее в цепи, надругаться над ее могилой.

Дан в романе и образ старой гадалки Зазы-бабы – пронырливой, проворной старухи, в руках которой в то время нередко оказывались судьбы людей. Она умеет гадать, врачевать, сватать, сводить, разводить и сплетничать. Немало Заза-баба зарабатывала и на всяких тайных и интимных делах.

В первом варианте романа большое внимание уделяется другу детства Камилю и его возлюбленной Нафисат. Нафисат, нареченная Мурада, учила Коран у муллы Хазара, как и многие дети её возраста, в том числе и мальчики, среди которых выделялся резвостью и красотой, с большими синими глазами, пушистыми ресницами, худощавый и ловкий мальчик Камиль – сын кузнеца Махулава. В этом издании Нафисат – дочь Дада-Хаджи, а в последующих изданиях – она дочь Араш-наиба.

В первом издании натуралистически подробно автор описывает расправу Мурада и Сурхая над Камилем и его возлюбленной. А в последующих изданиях о том, что они были убиты Сурхаем, мы узнаем со слов Юсуфа.

Тот же Сурхай убивает пастуха Османа, отца Меседу. Опозорена Меседу Узаиром – он отрезал ей косу.

В целом ряде таких эпизодов в романе мастерски передано нарастание народного гнева: выступление народа против издевательств в защиту Фатьмы, расправы с Сурхаем; защита Османа, борьба с отрядом усмирителей.

Узнав по возвращении в аул эти трагические вести, Омар, с одной стороны, жаждет немедленной мести. Он еще во власти аульских обычаев: «Месть, только месть…, – говорит Омар. – Если ты не сделаешь этого, ты потеряешь достоинство мужчины, будешь влачить позорную жизнь, как жалкий, презренный трус, осмеянный всеми».

И в то же время против его порыва мести восставал другой голос: «Разве партия для этого вернула тебе жизнь, чтобы ты растрачивал ее на звериную месть из-за личного горя?.. Ты сейчас горячишься, а надо действовать обдуманно. Правы были бакинские друзья, которые не раз говорили тебе о том, что ты слишком горяч и часто совершаешь непродуманные поступки…» [5, с. 159].

Интересы народа, партии оказываются выше личных обид и неудач, «мелкими и ничтожными показались ему все эти переживания по сравнению с тем, что он должен был сделать для народа, во имя чего вернулся в родной аул».

«Старое, гнилое должно быть похоронено и прежде всего в самом себе», – делает для себя вывод Омар.

«Победа Омара над самим собою – победа новой морали над моралью старого мира, в борьбу с которым и вступает герой», – отмечает А. Шилова [5, с. 200].

В своем романе автор раскрывает гуманистическую силу революции, перевоспитывающую людей, а образ Омара подчеркивает здоровое народное начало революционера. Куда бы не попадал, в каком бы положении не находился – он остается верен закону гор и наказу матери: «Будь всегда честным, как бы трудно тебе не было. Помни: чистого и огонь не обожжет, а грязного и вода не отмоет!».

Сознательность Омара помогает ему завоевать симпатии аульской бедноты и поднять ее на борьбу против ненавистного рода богатеев.

С течением времени в романе конфликт между беднотой и богачами все углубляется, происходят перемены в социальной психологии людей. К осознанию революционной правды с помощью Омара приходят кузнец Махулав, «гроза лесов» Шамхал, нукер Араша – Мажид, охотник Горо и многие другие горцы.

В романе нашла свое отражение и тема абречества, которая в литературах Северного Кавказа в конце 20-х и начале 30-х годов занимала значительное место.

Роман М. Хуршилова «Сулак-свидетель», написанный на русском языке и повествующий о Дагестане в соответствии с духом времени, вывел дагестанскую прозу на всесоюзную орбиту, открыл путь национальной прозе в «многонациональную советскую литературу».

Библиографический список

1. Хуршилов М. *Сулак-свидетель*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1955.
2. Вагидов А.М. *Дагестанская проза второй половины XX в*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2005.
3. Абуков К.И. *На посту: Литературно-критические статьи, рецензии, штрихи к портретам*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1978.

4. Ахмедов С.Х. *Художественная проза народов Дагестана. История и современность*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
5. *Аварская литература*: учебник. Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2003.

References

1. Hurshilov M. *Sulak-svidetel'*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1955.
2. Vagidov A.M. *Dagestanskaya proza vtoroj poloviny XX v*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
3. Abukov K.I. *Na postu: Literaturno-kriticheskie stat'i, recenzii, shtrihi k portretam*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1978.
4. Ahmedov S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana. Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
5. *Avarskaya literatura*: uchebnik. Mahachkala: Izdatel'stvo NII pedagogiki, 2003.

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-377-379

***Knyazeva N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: natknaz@mail.ru*

BINOMINATIVE IDENTIFICATION SENTENCES: LOGIC-SYNTAX ANALYSIS AND COMMUNICATIVE ORGANIZATION. The article provides a multidimensional description of binominative identification sentences. Identification is considered as a logical-syntactic relationship, in which the identity of different nominations of one object is established. The predicative basis of binominative simple sentences is formed by substantives in the nominative case. Based on the analysis, it is established that identification sentences are characterized by the symmetry of the logical-syntactic structure and communicative organization, the referential use of the name in the position of the predicate. These features distinguish sentences from other types of predicative constructions in the Russian simple sentence system. Particular attention is paid to the copular in the binominative construction with the semantics of identification. The copular is an obligatory structural element. The copular has no paradigm, therefore binominative sentences do not have the categories of modality and temporality.

Key words: **binominative sentences, identification, semantics, reference, communicative organization, copular, predicate.**

***Н.В. Князева**, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: natknaz@mail.ru*

БИНОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И КОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Статья посвящена многоаспектному описанию биноминативных предложений идентифицирующего значения, предикативное ядро которых составляют субстантивы. На основании анализа устанавливается, что для исследуемых предложений идентификации характерна симметричность логико-синтаксического строения и коммуникативной организации, а также референтное употребление имени в позиции предиката, что резко отличает подобные предложения от остальных типов предикативных единиц в системе русского простого предложения. Особое внимание уделено связочному элементу биноминативной конструкции, наличие которого является обязательным условием ее функционирования. Установлено, что глагольная связка в таком употреблении не выражает парадигматических отношений, а предложения не имеют временной отнесенности.

Ключевые слова: **биноминативные предложения, идентификация, семантика, референция, коммуникативная организация, связка, предикат**.

Идентификация в функционально-семантическом плане отчетливо противопоставлена другим типам логико-синтаксических отношений, поскольку в предложениях идентификации объекту не приписывается какое-либо свойство (что, собственно, и является актом предикации в самом широком смысле), а сообщается о тождестве одного объекта самому себе или другому объекту. Суть отношений тождества обычно видят в установлении «тождественности различных выражений в отношении одного и того же предмета объективной действительности, обозначенного различным образом» [1, с. 219]. Утверждение идентичности объектов, представленных разными языковыми выражениями, в русском языке обычно сопровождается грамматической идентичностью словоформ. Как правило, для выражения идентифицирующей семантики говорящим избирается синтаксическая конструкция, которая содержит номинативы в предикативном ядре, типа *Лингвистика – это языкознание*, что со всей очевидностью демонстрирует номинативную функцию лексем-субстантивов и вариативность номинации в языке.

Принятое в данной работе понимание идентификации как одного из общих номинативных значений предложения базируется на идеях Н.Д. Арутюновой, которая предложила выстраивать типологию предложений, основываясь на трех синтаксических категориях: референции входящих в высказывание имен, логико-синтаксической структуре предложения, коммуникативной перспективе высказывания. Учитывается также лексическое наполнение синтаксической структуры, причем особенно существенно различие между предметными и непредметными (признаковыми, событийными и др.) значениями. Опираясь на данные критерии, Н.Д. Арутюнова выделяет четыре логико-синтаксических типа, под которыми понимаются «наиболее общие модели предложения, в которых обнаруживает себя специфика мысли»: 1) экзистенциальные, или бытийные, предложения; 2) предложения идентификации, или тождества; 3) номинативные, или предложения именования; 4) предложения характеризации, или собственно субъектно-предикатные структуры, имеющие ряд разновидностей [2]. Классификация базируется на следующих свойствах предикативных единиц: во-первых, «в предложении может устанавливаться связь между любыми из тех сущностей, которыми оперирует человеческое мышление: предметом, понятием, именем, представленными в высказывании денотатом (референтом), сигнификатом и означающим»; во-вторых, «мысль может двигаться между терминами отношения в том или другом направлении». Данные параметры «обусловливают связь логико-синтаксической структуры предложения с референцией входящих в него имен и его коммуникативной перспективой: природа терминов отношений обнаруживает себя в референции имени, а направление отношения отражает коммуникативную перспективу высказывания» [2, с. 24]. Указанные принципы логико-синтаксического анализа нашли реальное воплощение, прежде всего, при исследовании одного – бытийного типа предложений [2; 3], предложения идентификации рассмотрены в меньшей степени.

Целью настоящего исследования является установление специфики отдельных типов предложений идентификации, представленных конструкцией с двумя номинативами в предикативном ядре. Актуальность и научная новизна данного исследования заключается в том, что в нем предлагается попытка описания определенного типа предикативных единиц на основе логико-синтаксического анализа структурно-семантической организации предложений с учетом коммуникативно-прагматических факторов. Многоаспектное описание особенностей идентифицирующих предложений осуществляется с использованием описательно-аналитического и сравнительно-сопоставительного методов исследования.

Отождествление объекта, его идентификация – одна из важнейших, базовых задач коммуникации. В рамках референциальной теории значения в этом случае обычно говорят об установлении референции: «Для того чтобы устранить или предупредить неспособность адресата речи установить референцию, используются высказывания идентификации» [4, с. 187]. По словам Н.Д. Арутюновой, для определения значения предложений тождества существенна «природа идентифицируемого объекта или явления». Необходимо различать идентификацию имен, называющих один и тот же объект, и идентификацию объекта, «денотируемого разными именами» [5, с. 301]. Действительно, общее языковое значение идентификации проявляется в языке различным образом, с помощью различных лексических и синтаксических средств. Частные проявления общего синтаксического значения находят выражения в различных, но, тем не менее, типовых конструкциях. А.Д. Шмелев, например, выделяет два типа идентификации. Поясняющая идентификация имеет место в тех случаях, когда первый компонент не информативен для адресата речи. Например, представляет собою ранее не известное ему имя собственное: *Степкин – не кто иной, как бывший сторож на кроличьем острове*. В результате поясняющей идентификации «у адресата речи формируется соответствующее «мысленное досье», содержание которого извлекается из второго компонента высказывания». При идентификации второго типа «первый компонент сам по себе несет достаточную информацию, позволяющую адресату речи локализовать референт в релевантном денотативном пространстве, однако без знания некоторого тождества такая локализация оказывается недостаточно точной» [4, с. 187]. Данный тип идентификации он называет «уточняющей», в ней и сообщается соответствующее тождество: *Гость был не другой кто, как наш почтенный Павел Иванович Чичиков.* (Н. Гоголь).

Хотелось бы заметить, что предложенная типология не охватывает всего круга существующих конструкций, языковая реальность, безусловно, шире двух указанных типов, потому в качестве первичного признака при описании идентифицирующих предложений необходимо, на наш взгляд, использовать семантическую характеристику имен, составляющих предикативное ядро конструкции, что определенным образом соотносится с предложенным в свое время Н.Д. Арутюновой описанием трех разновидностей идентифицирующих предложений: предложений номинативного (кодового) тождества, предложений денотативного тождества, предложений сигнификативного тождества. Помимо особенностей семантики имен в позиции первого компонента (субъекта / объекта) и второго компонента – предиката, для установления специфики конструкций необходимыми, объективно значимыми критериями также считаем референтную характеристику имен, особенности связочного компонента, коммуникативную организацию предложения (актуальное членение предложения, особенности словорасположения).

Важнейшим конституирующим и одновременно дифференциальным признаком предложений идентификации, помимо языкового значения, является семантическая и грамматическая однородность имен, занимающих позиции первого и второго имени, в другой терминологии – субъекта и предиката. Самым очевидным образом структурно-грамматическая идентичность словоформ демонстрируется структурной схемой N1-N1 (концепция Н.Ю. Шведовой) [6, с. 278]. Подобная гомогенность невозможна для большинства русских предложений, как правило, представленных глагольными структурами (N1-Vf). Более того, данная схема реализуется в высказываниях самой различной семантики (характеризующей, квалифицирующей и др.), где позиции членов предикативного ядра закономерно заняты разнородными именами. Так, характеризующие отношения регулярно реализуются между собственным и оценочным именем (*Иванов – молодец*), предметным и абстрактным именем (*Рисунок – ужас*), событийным и оценочным именем (*Наводнение – беда*) и т.п. Для идентифицирующих предложений такая семантическая неоднородность абсолютно не приемлема, поскольку имена в данных предложениях должны относиться к одному референту. Другими словами, общность объекта внеязыковой действительности (референта) – необходимое условие реализации отношений идентификации.

Предложения с двумя номинативами в предикативном ядре неоднократно были предметом исследования лингвистов. Начиная с работы А.М. Пешковского [7], их называют «предложения тождества», далее появились термины «биноминативные предложения», «бисубстантивные предложения» (подробнее об этом см. [8, с. 10 – 11]). В работах последних лет, например А.М. Коняшкина, появляется понятие «конструкция тождества», которая применяется по отношению ко всем симметричным структурам: «Биинфинитивные предложения, как и биноминативные, относятся к предложениям тождества симметричного строения, организованным по принципу бинарности, когда предикативное ядро формируется путем повтора одной части речи в ее исходной форме» [9, с. 266].

Наиболее очевидным образом идентифицирующие отношения проявляются в конструкциях, построенных на соотношении двух языковых номинаций одного объекта, в которых устанавливается тождество имен одного объекта, типа *Нептун – и есть Посейдон*. Помимо собственных имен, регулярно используются субстантивы, которые относятся к разным диалектным: *Кочет – это петух*, терминологическим: *Лексикон – это словарь*; функциональным: *Ланиты – это щеки* и т.п. системам. Подобные «двуименные» конструкции позволяют разрешить коммуникативные затруднения, вызванные наличием вариантов языкового знака, синонимии в самом широком смысле. Не зря Н.Д. Арутюнова называла их «предложениями номинативного (кодового) тождества» [5, с. 302]. Необходимо, однако, заметить, что отношения тождества могут быть основаны на метафорическом, окказиональном отождествлении, например, в известном афоризме: *Молчание – золото*. Тем самым, помимо «прямой» идентификации, основанной на первичном, прямом значении лексем, возможна «окказиональная идентификация», которая является результатом метафорического переноса, проявлением языковой игры.

Следует подчеркнуть, что связка (*это, есть, это и есть, это то же самое, что* и др.) является обязательным элементом трехчленной конструкции – «связующим звеном» между двумя номинациями. Такие предложения, на наш взгляд, не имеют временной отнесенности, их «вневременной» характер подчеркивается предикативным сочетанием номинативов, не допускающим наличие глагольных связок типа *являться, становиться* и т.п. Обычно утверждается, что «… все связки проявляют грамматические категории времени, лица, рода, так как именно эти формы являются предикативными формами сказуемого и предложения в целом. Эти формы необходимы связке для выполнения особой служебной функции» [10, с. 216]. Мы же считаем, что наличие в связочном элементе глагольной словоформы *есть* в исследуемых конструкциях не несет общепринятого, значимого в грамматическом отношении смысла – реальной модальности и темпоральности (изъявительного наклонения настоящего времени). Употребление словоформы *есть* носит формальный, служебный характер, не выражает парадигматических отношений. Только в ситуации переименования используются формы прошедшего или будущего времени, например: *Екатеринбург был тогда Свердловском*. В таком случае на семантику идентификации накладывается значение именования: такие предложения в большей степени сообщают о прежнем имени референта, нежели о тождестве двух имен. Хотя, по большому счету, отношения идентификации базируются на отношениях именования: изначально осуществляется номинация объекта различными языковыми знаками, которые потом идентифицируются (отождествляются) с помощью особой предикативной конструкции.

Выявленное семантическое и грамматическое равноправие субстантивов в идентифицирующих предложениях должно препятствовать акту предикации, который составляет суть предложения как предикативной единицы и потому предполагает наличие субъекта и предиката – разнофункциональных категорий во всех смыслах. Противоречие снимается с помощью коммуникативно-прагматических факторов. Имена неравноправны в коммуникативном отношении, порядок их расположения отражает актуальное членение предложения, различное коммуникативное задание. Позицию первого компонента – темы – занимает имя, относящееся к объекту, данному в непосредственном наблюдении, второе имя относит содержание высказывания к прошлому опыту, фоновым знаниям говорящего и актуализирует его, тем самым составляет рему высказывания. Таким образом, несмотря на структурно-семантическую симметричность, предложения идентификации в коммуникативном плане строго организованы: первое имя в них соответствует теме сообщения, второе – реме высказывания. Варьирование словопорядка не меняет существа отношений, ср.: *Гиппопотам – это бегемот / Бегемот – это гиппопотам*.

Парадоксальная ситуация возникает в конструкциях с собственными именами, поскольку, в отличие от рассмотренных выше случаев с нереферентно употребленными именами в предикативном ядре, здесь позицию как субъекта (темы), так и предиката (ремы) занимает референтно употребленное имя: *Петербург – это и есть Ленинград*. По справедливому замечанию Н.Д. Арутюновой, «ни при каких других логико-синтаксических отношениях референтные имена не могут быть ремой сообщения» [2, с. 33]. Не менее интересный случай, на наш взгляд, представляет собой группа предложений, в которых позицию предиката занимает имя собственное или личное местоимение в условиях нейтральной, стилистически не маркированной речи типа *Директор завода – Иванов*. С большей очевидностью существование подобного рода предложений можно продемонстрировать, например, с помощью вопросительного высказывания, имитирующего разговорную речь в романе М. Горького: *Блажен муж – это дядя Яков?* В предложениях данного типа осуществляется идентификация конкретного лица по различным признакам, на различных основаниях, которые зависят от контекста и ситуации.

Второе имя – предикат в подобных предложениях, как и в рассмотренных выше конструкциях, представлен референтными словами – именем собственным или личным местоимением. Хотя следует подчеркнуть, что имена собственные и личные местоимения в русском языке используются исключительно для выражения конкретной референции, а предикатная лексика должна иметь нереферентное употребление. Актуальное членение таких предложений симметрично логико-синтаксической структуре: тема соответствует первому субстантиву-субъекту, рема – второму имени-предикату. Но коммуникативное варьирование членов предикативного ядра в условиях нейтрального прямого словорасположения приводит к интересным результатам: изменению семантики предложения, которое заключается в том, что значение идентификации заменяется значением характеризации в широком смысле: *Иванов – директор завода*. Позицию ремы в таком случае занимает нереферентное имя, предложение представляет собой сообщение о принадлежности субъекта, представленного именем собственным, к определенному классу в широком смысле, субъект характеризуется по роду деятельности, занимаемой должности. Тем самым изменение актуального членения таких предложений имеет своим следствием изменение семантических отношений, что, безусловно, подчеркивает значимость коммуникативно-прагматических факторов для определения типологических характеристик предикативных единиц.

Таким образом, в рамках данного исследования выявлены особенности и предложено многоаспектное описание определенных типов предложений идентификации с двумя номинативами в предикативном ядре. Особое внимание уделено конструкциям, основным дифференциальным признаком которых является референтное употребление имени в позиции предиката, что резко отличает подобные предложения от остальных типов предикативных единиц в синтаксической системе русского языка.

Библиографический список

1. Семенова В.Г. Отрицание в предложениях идентификации и пресуппозиции. *Эпистемология & философия науки*. 2008; XVIII; 4: 218 – 223.
2. Арутюнова Н.Д. Референция имени и структура предложения. *Вопросы языкознания*. 1976; № 2: 24 – 35.
3. Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. *Русское предложение. Бытийный тип (структура и значение)*. Москва: Русский язык, 1983.
4. Шмелев А.Д. *Русский язык и внеязыковая действительность*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
5. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы*. Москва: URSS, 2019.
6. *Русская грамматика: II*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980.

7. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
8. Князева Н.В. *Семантико-синтаксические типы предложений с предикативным ядром N1-N1*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2006.
9. Коняшкин А.М. Особенности актуального членения в биинфинитивных предложениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 2 (33): 266 – 269.
10. Попова Л.В. О месте связки в грамматической системе русского языка. *Известия пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Гуманитарные науки*. 2011; № 23: 215 – 218.

References

1. Semenova V.G. Otricanie v predlozheniyah identifikacii i presuppozicii. *`Epistemologiya & filosofiya nauki*. 2008; XVIII; 4: 218 – 223.
2. Arutyunova N.D. Referenciya imeni i struktura predlozheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 2: 24 – 35.
3. Arutyunova N.D., Shiryaev E.N. *Russkoe predlozhenie. Bytijnyj tip (struktura i znachenie)*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
4. Shmelev A.D. *Russkij yazyk i vneyazykovaya dejstvitel'nost'*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
5. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: URSS, 2019.
6. *Russkaya grammatika: II*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980.
7. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
8. Knyazeva N.V. *Semantiko-sintaksicheskie tipy predlozhenij s predikativnym yadrom N1-N1*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2006.
9. Konyashkin A.M. Osobennosti aktual'nogo chleneniya v biinfinitivnyh predlozheniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 2 (33): 266 – 269.
10. Popova L.V. O meste svyazki v grammaticheskoj sisteme russkogo yazyka. *Izvestiya penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.G. Belinskogo. Gumanitarnye nauki*. 2011; № 23: 215 – 218.

Статья поступила в редакцию 27.01.21

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-379-381

Kovalchuk L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

CONSTRUCTION OF THOUGHTS IN THE HEADLINES OF SISTER-CITIES' MASS MEDIA (ON THE BASIS OF CHELYABINSK REGION AND NOTTINGHAMSHIRE NEWS SITES). The article reveals the problem of the construction of thoughts in the headlines of mass media covering the news of Chelyabinsk region and Nottinghamshire. These cities were proclaimed to be sister-cities in 2000 as they have very close economic and cultural connections. On the basis of news published in January of 2021, the article reveals general and special features of headlines with respect to their cognitive and linguocultural peculiarities. The research is based on the theory of conceptual integration elaborated by G. Fauconnier and M. Turner. The theory presupposes the existence of mental spaces and their interaction with each other which leads to the formation of new thoughts in the human brain. Moreover, the article studies lexical and grammatical means which stipulate the reproduction of the decoded message in the news headlines and analyses the processes of reconstruction of the sentence meaning. The conducted research has shown that macrostructure of headlines in the media discourse of both regions is very similar, as well as the problems they cover. However, the content is unique and dictated by linguocultural peculiarities. The cognitive structure has also some similarities as not all information is expressed directly but exists only subconsciously in both linguocultures.

Key words: **sense formation, conceptual integration, input spaces, blend, mass media, news headlines.**

Л.П. Ковальчук, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ СМЫСЛОВ В ЗАГОЛОВКАХ СМИ ГОРОДОВ-ПОБРАТИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ САЙТОВ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ И ГРАФСТВА НОТТИНГЕМШИРА)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Челябинской области в рамках научного проекта № 20-412-740004

В статье раскрывается проблема конструирования смыслов в новостных заголовках средств массовой информации Челябинской области и графства Ноттигемшира, которые с 2000 года являются городами-побратимами и имеют тесные экономические и культурные связи. На примере статей, выпущенных в январе 2021 года, выявляются универсальные и специфичные свойства заголовков с учетом их когнитивных и лингвокультурных особенностей. В основу исследования положена теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера. Она построена на основе взаимодействия ментальных пространств, которые служат основой для формирования новой мысли в человеческом сознании. Кроме того, в статье рассматривают лексические и грамматические средства, способствующие передаче закодированного сообщения в заголовках статей, и анализируются процессы реконструирования полного значения предложения. Проведенное исследование показало, что по своей макроструктуре заголовки СМИ обоих регионов имеют идентичный характер и раскрывают одинаковые проблемы, в то время как сам контент уникален и обусловлен лингвокультурными особенностями. С когнитивной точки зрения также отмечается ряд сходств, так как в обеих лингвокультурах предполагается достраивание смысла на подсознательном уровне.

Ключевые слова: **конструирование смыслов, концептуальная интеграция, исходные пространства, бленд, СМИ, новостные заголовки.**

В современном мире средства массовой информации представляют собой не просто источник сведений о текущих фактах и событиях, но и средство определения когнитивной и лингвокультурной модели поведения, как индивида, так и нации в целом. Манипуляторная функция медиадискурса уже не вызывает сомнений, однако до сих пор остается не изучен его механизм оказания суггестивного воздействия.

Настоящая статья посвящена изучению когнитивных механизмов, функционирующих в заголовках медиадискурса городов-побратимов Челябинска и Ноттингема. Изучение этих механизмов позволяет понять, как устроено наше мышление, и сравнить особенности конструирования смыслов в разных языках. Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, необходимостью исследования когнитивных аспектов языка, с другой стороны, недостаточной изученностью текстов медиадискурса городов-побратимов, имеющих тесные культурные и экономические связи. Данное исследование позволит выявить универсальные и специфичные особенности английских и русских новостных заголовков, определить их оптимальные модели построения, что в дальнейшем может быть использовано в журналистской практике.

Прежде чем углубиться в изучение основной тематики, рассмотрим само понятие медиадискурса. Его онтология, как и номинативная составляющая, трактуется очень широко. В работах ученых разных лет можно найти такую терминологию, как медиадискурс [1; 2; 3], массмедийный дискурс [4; 5], медийный дискурс [6], массово-информационный дискурс [7; 8], дискурс масс-медиа [9; 10] и др.

Онтология медиадискурса может быть рассмотрена с разных точек зрения. Т.Г. Добросклонская выделяет структурный, функциональный и тематический подходы к пониманию термина «медиадискур». В совокупности эти подходы позволяют «составить объёмное представление о речедеятельности в сфере масс-медиа, поскольку [концепция медиадискурса] охватывает не только вербальное сообщение плюс медиаканал, но и все экстралингвистические факторы, связанные с особенностями создания медиасообщения, его получателя, обратной связи, культурообусловленных способов кодирования и декодирования, социально-исторического и политико-идеологического контекста» [11, с. 182].

Особую категорию медиадискурса составляют газетные и телевизионные новости. Подробную систему анализа их макро- и микроструктур приводит Т.А. ван Дейк [12]. При этом под макроструктурой понимаются общие темы но-

востей: «Данный термин эксплицитно показывает общие топики или темы текста и одновременно дает характеристику тому, что можно было бы назвать общей связностью (когерентностью) текста, также как и его общим или основным смыслом» [12, с. 129].

Т.А. ван Дейк рассматривает макро- и микроструктуру газетных сообщений, в частности газетных заголовков, которые он называет «макропропозицией высшего уровня» [12, с. 132]. Под пропозицией понимается инвариант семантического уровня, «общий для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложений» и производных от них конструкций [13].

На основе понятия «пропозиция» построена и теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера. Т.А. ван Дейк рассуждает о выведении «макропропозиции из последовательностей пропозиций, относящихся к знаниям о мире пользователей языка» [12, с. 44], аналогичным образом Ж. Фоконье и М. Тернер говорят о выстраивании блендов из ряда взаимодействующих между собой ментальных пространств. Пропозиции составляют основу ментальных пространств, которые постоянно интегрируют между собой, образуя новые понятия, идеи и явления. Общие элементы исходных ментальных пространств (input spaces) формируют отдельное ментальное образование – общее пространство (generic space). Взаимодействие всех ментальных пространств в совокупности приводит к формированию смешанного пространства, или бленда (blended space, blend): «A blend is a new mental space that contains some elements from different mental spaces in a mental web but that develops new meaning of its own that is not drawn from those spaces» [14, с. 6]. Такие когнитивные межпространственные отображения формируют основу нашего мышления и служат источником формирования новой мысли, идеи, понятия, картинки, фильма и т.д. Медиадискурс, который отличается своими нестандартными языковыми средствами представления новостных событий, составляет богатый материал для исследования когнитивных процессов, происходящих в нашем сознании.

Когда мы смотрим новости по телевидению, мы не можем выбирать интересующую нас информацию и вынуждены просматривать весь материал. Альтернативой является чтение газет и, конечно, первое, что привлекает внимание, – это заголовки. Именно они служат детерминирующим фактором в выборе нужной информации, поэтому новостные заголовки конструируются таким образом, чтобы максимально раскрыть тему, используя минимум языковых средств, и при этом заинтриговать реципиента. Такое конструирование сопровождается сложными ментальными операциями, как со стороны автора текста, так и читателя. В медиадискурсе каждая лингвокультура оперирует своими языковыми средствами и культурными ценностями, но процессы их структурирования имеют ряд универсальных особенностей.

Чтобы выявить универсальные и специфичные свойства процессов концептуальной интеграции, протекающих при создании и дешифровки газетных заголовков, рассмотрим новостные сайты городов-побратимов Челябинска и Ноттингема. Городами-побратимами называют города, расположенные в разных странах, но установившие тесные связи для усиления взаимопонимания между народами, продвижения экономического и культурного сотрудничества, обмена опытом по разрешению различных проблем. Договор о сотрудничестве Челябинской области с графством Ноттингемширом был заключен в 2000 году [15]. Оба города отличаются богатой историей, развитой промышленностью и стратегическими положением, так как находятся на пересечении важных торговых путей.

В ходе нашего исследования были изучены основные новостные сайты челябинской области (74.ru и 1obl.ru) и графства Ноттингемшира (nottinghampost.com и bbc.com/news/england/nottingham). Макроструктура газетных заголовков обоих городов очень схожа и представлена такими темами, как происшествия, спорт, политические события, политические деятели, Covid и т.д., но их языковая и когнитивная репрезентация имеют ряд отличий.

Большинство газетных заголовков представлено простыми распространёнными предложениями, выполняющими информативную функцию: *«В Челябинске в разгар пандемии водителям неотложек срезали нагрузку и массово отправили их в отпуска»* (74.ru, 19.01.2021), *«Nottingham City Council set for job losses in £15.6m cuts plan»* (bbc.com, 20.01.2021). На уровне макроструктуры данные предложения объединены одной темой – сокращение рабочих мест. Несмотря на свою простоту, оба примера имеют завуалированный имплицитный подтекст. В русском заголовке он выражается страдательным залогом, в английском лексической единицей «set for», обладающей определенной модальностью. Для начала рассмотрим более подробно первый пример. С одной стороны, при чтении заголовка в нашем сознании возникает исходное пространство с безличным предложением «водителям срезали нагрузку», с другой стороны, отсутствие субъекта действия имплицитно создает другое исходное пространство – «администрация больниц», которое появляется в результате отождествления некоторых элементов в общем пространстве, например, «*пандемия*», «*водители неотложек*», «*отправили в отпуска*». Наше сознание само ‘доконструирует’ смысл предложения, опираясь на прецедентные знания. В итоге получается бленд «администрация челябинских больниц в разгар пандемии срезала нагрузку водителям неотложек и массово отправила их в отпуск». Такой прием используется в новостных заголовках достаточно часто в эвфемистических целях. В английском заголовке для смягчения тона служит лексическая единица «*set for*». В отличие от предыдущего примера, в двусоставном предложении субъект действия обозначается открыто и образует эксплицитно выраженное исходное пространство «*Nottingham City Council*». Второе исходное пространство связано с потерей рабочих мест «*job losses*», но при этом подразумеваются жители Ноттингема, а не сам субъект, совершающий действия, т.е. «*job losses for people of Nottingham*». Оба пространства связаны с сокращением бюджета на 2021 год «*£15.6m cuts plan*». Однако, чтобы сделать заголовок менее резким, в итоговое пространство добавляется глагол «set for» в значении «настраивается, готовится», несмотря на то, что по факту решение уже принято. В обоих примерах порождаемые нашим сознанием бленды отличаются от языковой репрезентации предложения. Таким образом, чтобы понять смысл исходного предложения, читателю приходится конструировать свои смыслы, но они будут такими же, как и у других реципиентов этого сообщения, что объясняется одинаковой лингвокультурной картиной мира.

Обратимся к еще одной теме, актуальной для обоих регионов, – это погода. Погодные катастрофы варьируются в зависимости от места положения города. Для Челябинска зимой самыми страшными катаклизмами являются снегопады и экстремальное понижение температуры, в то время как для Ноттингема – это штормы и наводнения. Проанализируем заголовки последних новостных сводок двух городов: *«Челябинские дорожники продолжают чистить город даже в 40-градусный мороз»* (1obl.ru, 16.01.2021), *«Storm Christoph: Water pumps set up in Retford»* (bbc.com, 19.01.2021). В обоих примерах в первую очередь формируются исходные пространства, связанные с локализацией, – «*Челябинск*» и «*Retford*» (город в Ноттингемшире), а также исходные пространства, обозначающие природные ненастья – «*40-градусный мороз*» и «*Storm Christoph*». Параллельные исходные пространства связаны между собой в общем пространстве характерными для этого времени года и для этой местности природными явлениями – «*снегопадом*» и «*наводнением*», несмотря на то, что ни одно из них не упоминается в предложении, а существует только на подсознательном уровне. В смешанном пространстве, или бленде, главные члены предложения «*дорожники продолжают чистить*» и «*water pumps set up*» обозначают меры, которые предпринимаются для борьбы с результатами этих стихий в двух регионах. В английском заголовке главная мысль передается пассивной конструкцией, для которой также выстраивается своя модель концептуальной интеграции, где одно исходное пространство – это «water pumps» (водяные насосы), а второе – «*workers*» (рабочие, которые их устанавливают). Получившийся в результате их слияния бленд «*Water pumps set up*» служит частью другого бленда, символизирующего значение всего заголовка.

Самыми актуальными на сегодняшний день являются новости, связанные с распространением Covid-19 и международной эпидемиологической ситуацией. Во всем мире предпринимаются экстренные меры по снижению показателей заболеваемости, которые наносят серьезный экономический ущерб индивидуальным предпринимателям и целым отраслям, поэтому неудивительно, что в разных уголках мира встречаются нарушители общественного порядка: *«В Магнитогорске закрыли очередной магазин за нарушения санитарно-эпидемиологических норм»* (1obl.ru, 18.01.2021), *«Gym owner handed £1k fine for lockdown breach»* (bbc.com 18.01.2021). Эпидемия, охватившая весь мир в 2020 – 2021 годах, хорошо знакома как жителям Челябинской области, так и графства Ноттингемшира, поэтому в заголовках статей порой даже нет необходимости делать ссылку на болезнь. Адресат, осведомленный о текущем положении вещей в мире, читая новостные заголовки, сам достраивает необходимые компоненты высказывания. В обоих случаях исходное пространство времени, точнее «*период пандемии коронавируса*», является имплицитным, так как оно неразрывно связано с текущей мировой ситуацией. Другое исходное пространство выражено эксплицитно и предполагает «*работу магазина/спортзала*» в «*период пандемии коронавируса*». Совмещение данных исходных пространств ведет к появлению общего элемента, составляющего общее пространство, и предполагает «нарушение жестких *санитарно-эпидемиологических норм»* или *«lockdown breach»*. Известный факт, что за нарушение режима локдауна и правил работы общественных мест в период пандемии должно последовать наказание, получает детальное объяснение в бленде. В случае с магазином – это его закрытие, а в случае со спортзалом – штраф в размере 1000 фунтов стерлингов. С когнитивной точки зрения в структуре заголовков важную роль играют субъект и объект. В русском заголовке замалчивается информация о действительном субъекте, совершающем действие, – о том, кто закрыл магазин, – так как эта информация не требует пояснения и представляется само собой разумеющейся. Такое лексическое умалчивание вновь передается на грамматическом уровне пассивной конструкцией безличного предложения. Во втором примере умалчивается объект действия, тот, кому был выплачен штраф, но вновь информация не требует особого разъяснения и конструируется на ментальном уровне в сознании реципиента.

Подробный анализ заголовков в медиадискурсе городов-побратимов показал, что на уровне макроструктуры темы, получающие освещение в средствах массовой информации, в одинаковый период времени очень похожи. Безусловно, их контент специфичен для каждого региона и обусловлен лингвокультурными особенностями, но проблемы, волнующие людей, остаются аналогичными. Кроме того, когнитивная составляющая заголовков тоже имеет ряд общих элементов. Часть информации в названии новостного сообщения не передается открыто на языковом уровне, а конструируется в подсознании. Это происходит автоматически и не требует особых усилий для реципиентов этого сообщения, живущих на определенной территории в определенный период времени. Последнее пояснение является обязательным: если бы некоторые заголовки были прочитаны

50 лет назад, то без знания ряда фактов у читателя не было бы возможности выстроить все ментальные пространства, задействованные в концептуальной интеграции этого новостного сообщения. Вряд ли читателю новостей даже 10 лет назад было бы понятно, за что оштрафовали владельца спортзала, работающего в период локдауна, или что подразумевается под санитарно-эпидемиологическими нормами в магазине. Такие нормы, скорее всего, больше бы ассоциировались с просроченными товарами или нарушением условий их хранения, но никак не с ношением масок и соблюдением социальной дистанции. То же самое касается и локализации в пространстве. Например, зачем челябинцам устанавливать насосы зимой, как это делают в Ноттингеме, если для них в это время года привычнее метели и морозы, а насосы могут вызывать только ассоциации, связанные с прорывами канализационных труб. На языковом уровне замалчивание информации в большинстве случаев осуществляется за счет пассивного залога в английском языке и безличных предложений в русском языке. В предложениях опускаются лексические единицы, не требующие пояснения и легко выводимые из контекста.

Таким образом, процессы концептуальной интеграции являются неотъемлемой частью нашего мышления и могут быть изучены не только в медиадискурсе, но и в других видах дискурса. Особое внимание заслуживает изучение особенностей их функционирования в риторических приемах, которые достаточно часто встречаются в новостных заголовках и требуют более детального анализа.

Библиографический список

1. Сегал Н.А. *Категоризация мира в языке политики (на материале когнитивных доминант пространство – напраление – движение)*. Диссертация … доктора филологических наук. Краснодар, 2019.
2. Желтухина М.Р. Медиадискурс. *Дискурс-Пи*. 2016; № 3-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-1/viewer
3. Федосеева Е.В. *Когнитивные механизмы дискурсивного конструирования действительности в медиадискурсе (на материале статей о России в современных англоязычных средствах массовой информации)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2016.
4. Абрамова Е.С. Массмедийдый дискур: сущность и особенности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 12 (42): 17 – 19.
5. Плотникова С.Н. Корпоративность при выражении мнения в массмедийных текстах. *Политический дискурс в России: материалы постоянно действующего семинара*. Москва: МАКС Пресс, 2002: 70 – 72.
6. Кибрик А.А. Дискурсивная таксономия и медийный дискурс. *Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке*. Под редакцией М.Н. Володиной. Москва: Академический проспект. 2011: 79 – 85.
7. Бобровская Г.В. Массово-информационный дискурс: теоретические и методологические аспекты исследования. *Global Media Journal.* 2012; Выпуск 2. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/2d6/bobrovskaya.pdf
8. Олянич А.В. *Презентационная теория дискурса*. Волгоград: Парадигма, 2004.
9. Манаенко Г.Н. Специфика дискурса масс-медиа в современном информационном пространстве. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2005; № 1: 87 – 96.
10. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2001.
11. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. *Научные ведомости.* Серия: Гуманитарные науки. 2014; Выпуск 22, № 13 (184): 181 – 187.
12. Дейк Т.А. ван. *Язык, познание, коммуникация.* Благовещенск: БГК имени И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
13. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
14. Turner M. *The Origin of Ideas*. USA: Cambridge University Press, 2014.
15. *Администрация города Челябинска*. Официальный сайт. Available at: https://cheladmin.ru/ru/gorod-chelyabinsk/goroda-pobratimy

References

1. Segal N.A. *Kategorizaciya mira v yazyke politiki (na materiale kognitivnyh dominant prostranstvo – napralenie – dvizhenie)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2019.
2. Zheltuhina M.R. Mediadiskurs. *Diskurs-Pi*. 2016; № 3-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-1/viewer
3. Fedoseeva E.V. *Kognitivnye mehanizmy diskursivnogo konstruirovaniya dejstvitel'nosti v mediadiskurse (na materiale statej o Rossii v sovremennyh angloyazychnyh sredstvah massovoj informacii)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2016.
4. Abramova E.S. Massmedijdyj diskur: suschnost' i osobennosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 12 (42): 17 – 19.
5. Plotnikova S.N. Korporativnost' pri vyrazhenii mneniya v massmedijnyh tekstah. *Politicheskij diskurs v Rossii: materialy postoyanno dejstvuyuschego seminara*. Moskva: MAKS Press, 2002: 70 – 72.
6. Kibrik A.A. Diskursivnaya taksonomiya i medijnyj diskurs. *Yazyk i diskurs sredstv massovoj informacii v XXI veke*. Pod redakciej M.N. Volodinoj. Moskva: Akademicheskij prospekt. 2011: 79 – 85.
7. Bobrovskaya G.V. Massovo-informacionnyj diskurs: teoreticheskie i metodologicheskie aspekty issledovaniya. *Global Media Journal.* 2012; Vypusk 2. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/2d6/bobrovskaya.pdf
8. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa*. Volgograd: Paradigma, 2004.
9. Manaenko G.N. Specifika diskursa mass-media v sovremennom informacionnom prostranstve. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 1: 87 – 96.
10. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva: Refl-buk, Kiev: Vakler, 2001.
11. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs kak ob`ekt nauchnogo opisaniya. *Nauchnye vedomosti.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; Vypusk 22, № 13 (184): 181 – 187.
12. Dejk T.A. van. *Yazyk, poznanie, kommunikaciya.* Blagoveschensk: BGK imeni I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 2000.
13. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
14. Turner M. *The Origin of Ideas*. USA: Cambridge University Press, 2014.
15. *Administraciya goroda Chelyabinska.* Oficial'nyj sajt. Available at: https://cheladmin.ru/ru/gorod-chelyabinsk/goroda-pobratimy

Статья поступила в редакцию 24.01.21

УДК 821.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-381-384

Kosheleva A.L., *Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Department of Literature, State Budgetary Research Institution of the Republic of Khakassia "Khakass Research Institute of Language, Literature and History" (Abakan, Russia), E-mail: priemnaya_haknii@mail.ru*

KHAKASS LEGENDS RECORDED BY N.F. KATANOV (1889-1892): CONTENT AND GENRE-STYLISTIC SPECIFICS. The article analyzes the Khakass legends recorded by N.F. Katanov and published in his work "Samples of Turkic tribes' folk literature" (1907). The author of the article offers a thematic qualification of legends, considering it a starting point in solving the problem of classification of the genre as a whole. From the perspective of the theme, legends relate to religious or superstitious concepts of monoreligies or paganism, family traditions. The ideological and aesthetic originality of legends is studied, which helps to reveal the folk interpretation of the depicted events and characters. For comparison, the article also uses Khakass legends taken by poet and translator A.V. Prelovsky from "Samples of Turkic tribes' folk literature", in A.V. Prelovsky's book "Quiver of heart arrows": "Stealing the bride", "Pakhlon-Tas", "Chinar-Khus" and "Abakhai-Pakhta".

Key words: **legend, tradition, theme, genre, language, image, synthesis, context, variant, motif.**

А.Л. Кошелева, *д-р филол. наук, ст. науч. сотр. сектора литературы ГБНИУ Республики Хакасия «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: priemnaya_haknii@mail.ru*

ХАКАССКИЕ ЛЕГЕНДЫ, ЗАПИСАННЫЕ Н.Ф. КАТАНОВЫМ (1889 – 1892 ГГ.): СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА

В статье анализируются легенды хакасов, записанные Н.Ф. Катановым и опубликованные в его труде «Образцы народной литературы тюркских племен» (1907 г.). Автор статьи предлагает тематическую квалификацию легенд, считая это отправной точкой в решении проблемы классификации жанра в целом. В ракурсе тематики легенды соотносятся с религиозными или суеверными понятиями монорелигий или язычества, семейными традициями. Иссле-

дуется идейно-эстетическое своеобразие легенд, помогающее раскрыть народное толкование изображаемых событий и персонажей. Для сопоставления в статье также использованы хакасские легенды из книги поэта и переводчика А.В. Преловского «Колчан сердечных стрел»: «Умыкание невесты», «Пахлон-Тас», «Чинар-Хус» и «Абахай-Пахта», взятые им из «Образцов народной литературы тюркских племен».

Ключевые слова: **легенда, традиция, тематика, жанр, язык, образ, синтез, контекст, вариант, мотив.**

В «Образцах народной литературы тюркских племен» [1] в системе прозаических эпических жанров особое место занимают легенды. Это своеобразные устные народные рассказы, небольшие «повести» (Афанасьев А.Н.), чаще всего фантастические, как о прошлом, так и о настоящем и будущем – о событиях, флоре и фауне, возможно, и о каком-то чуде.

Фантастика легенды формируется на почве мистических, религиозных или социально-утопических воззрений народа и объясняется его стремлением истолковать явления природы и общественной жизни. Для легенд характерны неустойчивость текста и свободная форма. Неустойчивость текста обусловливает значительную импровизацию, что, в свою очередь, порождает неустойчивость текста – эти явления взаимосвязаны, делая возможной контаминацию эпизодов, неустойчивость сюжетов различных легенд. Этим, прежде всего, легенда отличается от сказки, которая является носителем «твёрдых» жанровых форм и традиционных сюжетных и поэтических конструкций. Последние, кстати, часто используются в легенде, например, «жил-был», «жили-были», «один мужик» (так называемые типические места).

Разнятся легенды и с таким жанром фольклора, как предание: в легендах основой повествования служат фантастические явления, тогда как в преданиях есть реальная основа.

В труде Н.Ф. Катанова «Образцы народной литературы тюркских племен» мы проанализировали 46 легенд. Однако в номинации «легенда» здесь обозначено только три: «Легенда о многострадальном Иове» (№ 559), «Легенда о сотворении мира и первых людях» (№ 582) и «Легенда о сотворении мира» (№ 208). Остальные 43 легенды обозначены как «рассказ», «предание», «песня» или «сказка», однако по жанрово-стилистической природе в большей степени все они относятся к легенде: например, «Сказка о человеке, ходившем к Богу» (№ 557), «Сказка о Чинар-Кусе» (№ 606), «Сказка о красавице Абакай-Пакте» (№ 393), «Предание о девице Сибекчин» (№ 441), «Рассказ о женихе и невесте» (№ 265), «Песня филина» (№ 539), «Сказка об обманщике Суде» (№ 568), «Рассказ о рыбе, ящерице и змее» (№ 30), «Сказка о Боге и дьяволе» (№ 187), «Сказка о происхождении медведя» (№ 193), «Рассказ о громе и молнии» (№ 685), «Рассказ о женихе-певце» (№ 310, № 367), «Сказка о женихе и невесте» (№ 374), «Рассказ о коростеле и перепелке» (№ 455), «Сказка о происхождении родов Чогду и Челтей» (№ 188 – 189).

Для сопоставления мы также использовали хакасские легенды, взятые поэтом и переводчиком А.В. Преловским из «Образцов народной литературы тюркских племен» и отразившиеся в книге «Колчан сердечных стрел» [2]: «Умыкание невесты», «Пахлон-Тас», «Чинар-Хус» и Абахай-Пахта».

Хакасские народные легенды, как и легенды других народов, в частности русские народные легенды, неоднородны по темам, сюжетам, персонажам. Сюжеты и персонажи легенд определяются, кстати, тематикой. Прежде всего, тематика и становится отправной точкой в решении проблемы классификации этого жанра. Хакасские народные легенды, как это общепринято и в мировой фольклористике, можно разделить на следующие тематические группы: легенды космогонические (легенды о сотворении мира, происхождении солнца, месяца, звезд, земли и неба, различных явлений природы); легенды географо-топонимические (о возникновении сёл, городов, рек, гор); этногонические легенды (о происхождении родов, фамилий); легенды о животных, так называемые зоогонические легенды, в которых повествуется не только о происхождении животных, птиц и рыб, но и объясняется происхождение их особенностей; легенды о Боге (Кудай Христос, Пурхан), Дьявола (Аза), чертях (Айна, Эрлик-хан), ведьмах, духах, так называемые религиозно-мистические легенды; легенды исторические и героические, легенды о наказании разного рода пороков, зла и поощрении трудолюбивых и добрых; легенды, в которых выражены ожидания и чаяния народные – социально-утопические легенды (о далекой стране, добром царе, добром хозяине); легенды с семейными мотивами (повествование в них строится на отношениях жены и мужа, сына и родителей, брата и сестры). Полны драматизма и романтики легенды о любви. Эти отношения соотносятся с религиозными или суеверными понятиями, семейными традициями; есть в записях Н.Ф. Катанова и легенды с сатирическими мотивами, в которых осуждаются, высмеиваются зло, жадность, лень. Как и в социально-бытовых сказках, зло, пороки всегда наказываются.

Достаточно богаты и разнообразны поэтические достоинства легенд, представляющие и раскрывающие характеры, образы, поступки, события, помогающие при этом сформулировать социально-психологические выводы и оценки, в которых выражено народное толкование изображаемых событий и персонажей. В этом, прежде всего, и выражается идейно-художественное своеобразие легенд. Однако бытие народа, его воззрения, верования не могли не испытывать влияния монорелигий, официально существующей системы с ее законами и порядком. Показательной в этом отношении является «Легенда о сотворении мира и первых людях», записанная Н.Ф. Катановым в окрестностях села Аскыс: ярко выраженный синтез веры христианской и древних этнолегенд, возможно, доисторических, о том, как утка, «сделавши другую утку товарищем, послала ее за песком на дно реки… Принесши в третий раз, рассыльная утка не отдала всего… Песок, взятый самою (утка-творец – А.К.), она рассеяла… Рассеявши, толкла его колотушкой девять дней… Посмотрела, земля ее растет, поднимаясь пылью; выросли большие горы. Горы выросли после того, как рассыльная утка повыбрасывала камни, выросшие у нее во рту» [1, № 582, с. 522]. Утка-творец говорит: «Я сотворила землю! Худо на нее смотреть, если нет живого существа!» Очертивши землю, она сотворила человека, сотворивши человека, она отправила ласточку за душой человека. Чтобы караулить того сотворенного человека, она приставила голубую собаку и сказала: «Если придет Эрлик-хан, то не сделал бы худого, ты стой и лай… Ласточка прилетит через три дня, тогда и я прилечу!» И далее в повествовании ласточка-творец уже именуется Богом: «… Бог вылил на давешнего человека душу, принесенную ласточкой; человек поднялся» [1, с. 523]. И, как в библейских легендах, Бог озадачился сотворением «товарища» для уже созданного человека: «…Потом Бог говорит: «Я сотворил этого! Как он будет жить один, не имея товарища?» Взявши у этого человека подложечное ребро, сделал ему жену [1, с. 523 – 524]. Затем Бог «назначил человеку пасти скот и есть в мере скотское мясо, скот продолжал есть траву… Потом Бог поднял луну и солнце наверх.., всё стало жить хорошо. Бог послал ласточку к Эрлик-хану, чтобы украсть кремень (букв.: камень огнива). Эрлик-хан погнался за ласточкой, но поймать не может; не смогши поймать, он оторвал ей напрочь середину хвоста… Ласточка, так как кремень мешал ей, бросила половину его на скалы…» [1, с. 525 – 526]. Далее в легенде появляется очень своеобразное и интересное вкрапление: этническая трактовка наличия Бога-Сына рядом с Богом-Отцом. «У Бога был один юноша, караулящий дверь и передающий Эрлик-хану наказы Бога-Отца. Наказы, которые по своей жестокой сущности не понравились «мальчику» – Эрлик-хан должен питаться «старыми людьми», «грудными детьми», «молодыми людьми». «Мальчик» же предложил Эрлик-хану питаться «хворостом» и «молодыми ивовыми ветвями». Бога возмутил обман смелого юноши. «Велели позвать того мальчика. Разве я не говорил, чтобы он питался грудными детьми?» Давешний мальчик-докладчик говорит: «Если он будет есть грудных детей и если высохнет молоко груди, то, ведь, тебя же матери их будут проклинать устами и языком!» – «Разве я не говорил, чтобы он питался старыми людьми?» Тот мальчик говорит: «Я пожалел старых людей!» – «Если я сказал, чтобы он ел молодых людей, то почему ты не говорил?» Мальчик отвечает: «Некоторые молодые люди не жили семейною жизнью, они станут плакать и рыдать. Ведь тебя же они будут проклинать!» Эрлик-хан отправился, стал он есть старого человека, молодого человека тоже ел, ел и грудных детей. Тот мальчик, будучи прогнан с неба Богом, стал на земле учить людей жить хорошею жизнью, вести хорошее хозяйство» [1, с. 527]. Что это? Скорее всего, переосмысление этносом библейской легенды о пришествии на Землю Иисуса Христа с его праведными проповедями – «стал на Земле учить людей». А.Н. Афанасьев в известном труде «Народные русские легенды» связывает их с христианскими представлениями, «но указывает, что «языческая старина служила обильным материалом для народной поэзии» [3, с. 13]. В.Я. Пропп подобные легенды называет «Рассказами с христианским содержанием»: «Рассказы, содержание которых прямо или косвенно связано с христианской религией» [4, с. 378].

В улусе Аппаков на левом берегу реки Абакан записана легенда «Сказка об одном человеке, желавшем равняться царю», утверждающая тоже официальную панверсию – никто не может на земле быть выше царя. Человек, желавший быть равным царю и выше, очень хотел «отправиться к Богу», но, к сожалению, «не имел крыльев». Эту возможность доставил ему «хитрый человек», сказав, что он умеет летать, и в мешке доставит желавшего попасть к Богу на своих крыльях. Однако мешок вскоре оказался весящим у входа в церковь, и каждый входящий туда должен был три раза ударить «палкой» по нему (это требовала «записка», прикрепленная к мешку). «Я был бит Богом несчетное число раз! Буду я теперь простым человеком, а царь пусть ни разу не возвышает меня, пусть будет царь один! Да не будет человека выше царя – грех! – заключил желающий быть выше царя [1, № 290, с. 333 – 334]. Истина не из лучших, но суровая и официально бытующая не менее образно раскрыта в легенде «Сказка о старике и старухе, желавших сделаться равными Богу» [1, № 621, с. 344 – 346]. Интересная религиозно-мистическая легенда, повествующая о противостоянии двух великих начал – Добра и Зла, Бога и Дьявола, записана на правом берегу р. Рубахиной у Карагасских юрт.

Значима антитеза, разделяющая два могучих символа Добро – Бог, Зло – Дьявол, помогающая уловить суть легенды. «В древнее время, когда надо было сотворить землю, Бог (Пурхан) ходил и творил землю. Бог сам ходил в белой шубе, а Царь чертей (Аза) был в черной шубе. Дьявол попросил у Бога землю. Бог не хотел давать. Бог дал клочок той земли, в которую была воткнута трость. Оттуда, где была воткнута трость, выползла змея, и Бог осердился на Дьяво-

ла. Бог погнался за Дьяволом, желая убить его» [1, № 187, с. 650]. Но Дьявол изощряется в своем коварстве, хитрости, уходя от бога, а Бог, будучи мудрее и сильнее, одолевает постоянно меняющее свой облик Зло: «Дьявол, вышедши в море, превратился в мулявок (мелкую рыбу). Бог превратился в тайменя и стал есть мулявок… Дьявол побежал и, превратившись в ржаные зерна, просыпался. Бог сделался курицей и стал собирать те зерна. Одно зерно поднялось на небо и превратилось в ведьму (чель-пага). Бог, поднявшись на небо, ударил ведьму колокольцем и пересек ей горло. Ведьма спряталась за солнце. Луна затмилась и стала жаловаться Богу на ведьму… Теперь ведьма находится на луне. Иногда из-за нее затмевается луна» [1, № 187, с. 650]. А Бог, одолев коварство Дьявола (ведьмы) на земле, изгнав ее на луну, помог «одному человеку» «вспахать землю», «посеять хлеб» и «срезать его (жать)». Эта легенда-сказка, переданная когда-то «хорошим сказочником» Черчимаем, очень популярна у хакасов и бытует до сих пор, являясь убедительным примером органического синтеза утопии и мистики, утверждающих надежду человека на преодоление многоликого Зла.

Действующие лица легенды чаще всего не имеют ни внешних черт, ни характера. Это некий человек, некий царь, некая женщина, некий отец, некий сын, некие муж, жена, жених, невеста. Это человек вообще. Смысл легенды не в том, каков человек в ней изображен, а в том, какой этический выбор сделан человеком. В легенде не конкретизируются место и время действия, нет показа явлений в развитии – цель легенды не в изображении событий, а сообщении о них. Отсюда любимые темы, категории легенды, носящие чаще всего обобщенный характер – добро и зло, правда и ложь, жизнь и смерть, добро и жадность, Бог и человек, царь и простолюдин. Нельзя понять легенду вне контекста: ее смысл обусловлен поводом, который и породил ее.

Показательны в этом отношении легенды нравственно-этического толка, заставляющие человека задуматься о жизни, о себе самом и окружающих людях. В частности «Легенда о многострадальном Йове», записанная Н.Ф. Катановым в селе Аскыс Минусинского округа от Бельтира Федота, повествующая о необходимости «нести» человеку такую высокую заповедь, как «терпение». Традиционно начало легенды, а по принципу коммутативной композиции одно и то же событие, повторяясь несколько раз, нагнетает, усиливает, даже драматизирует смысл происходящего, формируя, приближая задуманную суть, идею: «Был один богатый человек, имевший двух сыновей. Оба они были женаты. У него самого старуха также была: сам он никогда не ругался. Чёрт (Айна) приходит и что ни делал, не мог заставить его ругаться.. Тот чёрт пошел и говорит Богу: «Этот человек никогда не ругается!» Чёрт просит у бога, говоря: « Отдай мне жену этого человека!» Бог дал. Жена умерла. Теперь чёрт слушает, будет ли ругаться тот человек. Тот человек говорит: «Бог дал – Бог взял!» Потом чёрт пошел и говорит богу: «Тот человек не ругается!» Теперь просит у Бога невестку. Умерла и невестка. Теперь тот чёрт слушает, не выругается ли он. Тот человек говорит: «Бог дал Бог взял!» – не ругается» [1, № 559, с. 486]. В нарастающей последовательности чёрт с помощью Бога отнял у того человека другую невестку, обоих сыновей, «скот пропал весь», «хлеб в сусеках был съеден червями», а «тот человек» «не ругается», говоря, что «Бог дал – Бог взял!». «Я взял у него все – он не выругался», – возмущается чёрт и «просит у Бога человека самого». Многозначителен ответ Бога, что повторяется и в других легендах: «Я дам его тело – души не дам!». «Человек, хворая, пролежал год или два…». Легенду венчают две строки, вобравшие в себя смысл одного из достойных качеств Человека – терпение, выносливость: «Потом, снова поправившись и работая людям, опять разбогател, разбогател он лучше прежнего» [1, № 559, с. 487].

Легенда – один из жанров народного творчества, который, как и песня (ыр, сарын, тахпах), многие сюжеты эпических сказаний открывают реципиенту (читателю, слушателю) потаенный уклад национального бытия, интимный мир жизни сибирских тюрков, все самое сокровенное, что касается любви и взывает к высокой поэзии. В «Очерках народной литературы тюркских племен» записаны такие популярные у хакасов легенды, как «Сказка о Чанар-Кусе» и «Сказка о красавице Абакай-Пакте», представленные затем художественным переводом в книге А.В. Преловского «Колчан сердечных стрел». Интересны толкования романтического и драматического начал в прозаическом и поэтическом вариантах. Драматический финал обеих легенд, их романтический пафос обретают большую окрыленность, конечно, в варианте поэтическом.

Легенда «Сказка о Чанар-Кусе» записана в селе Аскыс Минусинского округа.

Уже само начало ровное, спокойное, вовсе не предвещает трагического исхода. «Были два супруга, любившие ссориться. Имя мужа было Чанар-Кус…». С самого начала обозначается завязка – необычная задумка ревнивого мужа: «Чанар-Кус рассуждал про себя, говоря: «Я представлюсь покойником (чтобы узнать), будет ли жалеть меня моя старуха!» Севши верхом на неоседланного коня и пустившись вмах, упал с коня. Теперь, представившись покойником, он лег…. Старуха подумала, что он умер. Жалея его, жена потом плачет: «Я вовсе не буду садиться на неоседланного коня и нисколько не отстану от Чанар-Куса! Я ни за что не пойду за худого мужа, пусть правый (в правой руке находится) мой ножичек, данный мне отцом, теперь воткнется мне в живот!» Сказавши только это, супруга его заколола себя ножичком…» [1, № 606, с. 536 – 537]. Драматический плач жены, трагический исход – это не только кульминация данного варианта легенды, это образ разбившегося высокого чувства – любви, верности, а заключительные две строки – «Муж, умерший в шутку, вскочил и ухватился за свою супругу – она уже умерла» [1, № 600, с. 537] – закрепляют пройденный горький жизненный опыт – стоит ли так шутить?! Видовая категория глаголов «вскочил», «ухватился» усиливают, драматизируют случившуюся здесь обреченность.

Художественный перевод легенды «Чанар-Хус» в книге А. Преловского представлен как хакасское сказание, изложенное сказительным речетативом с двумя песнями-плачами. Это лирико-драматическое повествование от начала до финала пронизывает высокий романтический пафос: поиск и обретение Чанар-Хусом невесты Паян-Тари; три запретные поступка – материнский наказ дочери, главный из которых – молчание; омрачение молчанием счастливой супружеской жизни; опрометчивое решение Чанар-Хуса проверить любовь и верность супруги: «он пал с коня и притворился мертвым»; отчаяние и уход из жизни Паян-Тари; гибель Чанар-Хуса; воссоединение влюбленных после смерти. Где-то налицо созвучие сюжетных линий двух вариантов, позволяющих усмотреть их тематическое родство, проверка супружеской верности и гибель – самоубийство одного из супругов, отчаяние другого. Падение с лошади Чанар-Хуса в легенде-сказании обставлено использованием «лосиного пузыря», наполненного «алой кровью»: «пробил ножом пузырь лосиный – и алой кровью обагрился весь… – пал с коня и притворился мертвым» [2, с. 264]. Это сыгранная с «алой кровью» смерть «взрывает» клятву-молчание Паян-Тари: «…спрыгнула с седла и подбежала к Чанар-Хусу, закричав: «Что? Что с тобою, о жизнь моя, о Чанар-Хус?» [2, с. 265]. Ярко выписана зрительная картина отчаяния супруги: «Паян-Тари присела в изголовье и, гладя волосы любимого, затосковала, зарыдала. Рыдая, стала песню петь:

Никогда не села бы без седла на лошадь,
Никогда не вышла бы за плохого мужа,
О, душа моя, Чанар-Хус!
(Повторение сюжетной канвы легенды,
записанной Н.Ф. Катановым).

И далее трагический мотив нагнетается осязаемым человеческим горем влюбленной женщины:

То, что представлено для гостей желанных,
Точно знаю, станет яством поминальным.
О, душа моя, Чанар-Хус!..
Пусто без любимого под луной и солнцем –
Пусть, как нитку, ножницы жизнь мою обрежут,
О, душа моя, Чанар-Хус! [2, с. 263].

Повторяющаяся ритмическая и речевая конструкция в конце каждой строфы – «О, душа моя, Чанар-Хус!» – эпистрофа – еще более драматизирует и очеловечивает этот трагический мотив. Трагедия этой легенды достигает апогея, завершаясь гибелью Чанар-Хуса, когда он «в ужасе и горе», увидев умирающую Паян-Тари, убивает себя, «ударив в грудь ножом»:

Ты отправилась в мир иных людей,
Ты избавилась от беды своей –
Немоты своей, но свою жену
Не могу пустить в мир иной одну!» [2, с. 266].

Гимнический финал варианта художественного перевода легенды А. Преловским более чем величественный. Разгневанный Сино-бай, отец Паян-Тари, услышав «о страшной той беде, повелел, чтоб друг от друга погибших отделили и, так разъединив, похоронили: Паян-Тари – в урочище Тастар, а Чанар-Хуса – близ селения Тарчы… На утро… увидали, что был разрыт могильный холм, а в глубине его лежат Паян-Тари и Чанар-Хус, обняв друг друга крепко, так, что разнять нельзя… И в смерти их тогда Всевышний навек соединил…» [2, с. 266 – 267].

А начальные строки этого варианта легенды повествуют: «В степях Июсских в давние года жил, говорят, охотник Чанар-Хус». Вот такой гимн любви о тюркских Ромео и Джульетте был сложен народом в Июсских степях.

Легенда «Сказка о красавице Абакай-Пакте», записанная Н.Ф. Катановым в улусе Олтоков «в шести верстах от села Аскысского» и «Хакасская легенда Абахай-Пахта» в книге А. Преловского очень близки по сюжетной версии, исключая лишь более оптимистичный вариант финала художественного перевода. И тот, и другой вариант сохраняют самобытность излагаемых событий, в которых отразились и миросозерцание народа, и черты быта хакасов, и традиции устного поэтического творчества, передающие эту красочную легенду. Сдержан, лаконичен стиль повествования начала в записи Н.Ф. Катанова «В древности была очень красивая девица по имени Абакай Пакта. Сватал ее мужчина по имени Каиргас (Брусок). У Каиргаса мать была, а отца не было…» [1, № 393, с. 414]. Более конкретен, с элементами образности, эмоциональности, лиризма запев легенды художественного перевода: «давно, когда в долине Абакана народ черноголовый, расплодясь, обжил, заполонив, степь и горы, и начал звезды называть

своим именами, жила среди людей красавица одна. Ей дали имя Абахай Пахта (Счастливая, фольклорное имя), и не было другой такой красавицы в округе. С младенчества она была просватана за Ачирке-Миргена (вызывающий Нежность Охотник, фольклорное имя). И вскоре должен был брак чести заключен…

Был Ачирке-Мирген удал и белолиц, был строен станом, прям душой и, по обычаю, носил косицу – киджеге – в мешалку для кумыса толщиной. И не было в округе молодцов прекрасней и достойнее его. Давно и пылко молодые люди любили, не тая любви, друг друга и верили в свою счастливую судьбу. Встречаясь, пели, чтобы чувства разделить» [2, с. 284 – 285]. Затем следует лирический перепев влюбленных. Поет Ачирке Мирген:

Выезженный конь мой верховой
Выглядит – как лодка на реке,
Выбранная, чтоб стать женой,
Выглядит – как солнце в небесах.
Отвечает Абахай-Пахта:
Не вспугнувши утку, что плывет,
Может отловить иль отстрелять.
Не обидев ту, что ласки ждет,
Можно сердце к сердцу привязать…
Ачирке-Мирген закончил перепев так:
Верховой игреневый пусть не подведет!
Верная жена моя в юрту пусть войдет!
Верю: небом данная Абахай-Пахта
Вечно будет около, а в любви – всегда! [2, с. 285 – 286].

Но не суждено влюбленным быть вместе. В записи варианта Н.Ф. Катанова читаем: «Из Алтайской земли приехал богатырь на пего-саврасовым коне. Он отнял у Киргаса красавицу Абакай-Пакта и увез ее в свою землю. Абакай-Пакта прожила там 6 лет и родила 3 детей; все были мальчики» [1, № 393, с. 414].

Образной пословицей гласит об этой драме легенда в книге А. Преловского: «Но как порой исходит горе из огня и пепла из очага, так и пришла внезапная беда… Однажды Абахай-Пахта поехала к своим стадам, сев на коня по кличке Чил-Хараай (Холеный Вороной)… А там, ища добычу легкую и прячась в распадках и ущельях, рыскал со своим отрядом Хургун-Тайджи (маховое крыло, фольклорное имя) – сын Хара-Моол-хана. Он девушку пленил и ускакал в свои края… Чил-Хараай спрятали в конюшню, а девушку держали во дворце и сторожили днем и ночью… И расплели ее девичьи косички, и заплели ей женских две косы – принудили с немилым мужем жить… В плену от нелюбимого Хургун-Тайджи двух близнецов невольно прижила несчастнейшая Абахай-пахта…» [2, с. 286 – 287].

И в том, и в другом вариантах Абахай-Пахта оставляет нелюбимого супруга, детей, бежит к Ким-сугу (Енисею) на могучем коне, который, «как птица», перелетает «с берега на берег», доставляя беглянку на «родную» землю. Велик зов любви, залогом которой становятся рожденные в неволе дети: Абахай-Пахта просит нелюбимого мужа, оставшегося на другом берегу могучей реки, бросить их «на спину посредине Енисея» – «утонули, пропали без следа»… В художественном переводе легенды просматривается и характер главной героини, и высокая трагическая заданность ее поступка: «ты силой взял меня, – кричит она Хургуну-Тайджи, – чтоб слуг себе родить. Теперь их нет, и больше нет причин для слез и для тревог. Никто из них теперь не явится врагом на родину мою!» [2, с. 288]. В обоих вариантах исход повествования в какой-то степени тождественен: Абахай-Пахта возвращается на родную землю, чтобы повстречаться с любимым и навсегда расстаться с ним. Однако в варианте записи Н.Ф. Катанова она «отрезает себе обе груди, привязывает их к гриве пего-саврасового коня», который принадлежал «богатырю» и тут же «убежал в свою Алтайскую землю!». Возможно, и в этой жертве угадывается высокий умысел героини – «богатырь» не должен больше беспокоить набегами мирный народ в поисках Абахай-Пахты, зная, что красавица умерла: «Абакай-Пакта сказала: «Видя это, он не будет считать меня живой!» Сказавши это, Абакай-пакта умерла, а Каиргас сильно зарыдал» [1, № 393, с. 416]. Высокое предназначение этого женского образа, родившегося в недрах поэтического сознания этноса, – служение своему народу, особенно образно, ярко воплотилось в варианте художественного перевода: «Рыдая, Абахай-Пахта любимому сказала: «О Ачир-Мирген, я не смогу тебе женою стать! Меж нами – смерть моих детей, меж нами – жизнь моей сестры (она должна стать женой Ачирке-Миргена – А.К.). Прощай, не помни зла, навек любимый мой!» Вскочила на коня Чил-Хараата, который умчал ее в простор степей. И не успел сказать ни слова Ачирке Мирген, как скрылась Абахай-Пахта из глаз – растаяла, как облачко, в степи. И люди говорят, что с этих пор она живет в горах меж духов и божеств и охраняет свой народ черноголовый от браков несчастливых и от бед» [2, с. 289].

Фантастика, высокий романтико-драматический пафос донесли до нас легендарный женский образ, вобравший в себя красоту, величие и силу родной земли – степей, гор, неба, ставший божеством, защищающим от бед и несчастий «народ черноголовый».

Со временем многие легенды переродились в чисто развлекательные сказки и рассказы, нередко юмористические. В «Очерках народной литературы тюркских племен» Н.Ф. Катанова подобное повествование чаще номинируется как сказка, рассказ: «Сказка о попе и его работнике», «Сказка о старухе Куделе», «Рассказ о потере денег», «Сказка о Боге и бедняке-сироте», «Сказка о худом человеке и плечной лопатке». Или, например, «Сказка о царе и воре Афоньке» с характерным острым, динамичным сюжетом и поистине смешными эпизодами. Занимательна уже сама завязка: «Был один царь. Ехал он на тройке из другой земли. Когда он ехал, на дороге лежал один живой мальчик. «Что делаешь, мальчик?» – «Учусь воровству!» [1, № 435, с. 443]. Своеобразен диалог «царя» и «мальчика» – это следующие одно за другим задания «царя» и их скорое решение остроумным, находчивым «мальчиком»: «У меня есть вороной конь! Можешь ли ты украсть его?» – «Украду!» – «Как твое имя?» – «Афонька», – отвечает (мальчик) [1, № 435, с. 443]. Используя «царскую бумагу» («мальчик был грамотный»), Афонька без помех выполняет одно царское задание за другим: выкрал коня, царскую казну: «взявши деньги, купил из лавки вещи, которые понравились, и гуляет»; одевшись в «золотое одеяние и золотую шапку», уводит архиерея, предложив тому на «конской шкуре» «подняться на небо» к Богу. В итоге вполне ожидаемая развязка: смекалка, находчивость, решительность простого человека побеждают и царя, и его приближенных. «Боясь Афоньки, – заключает легенда-сказка, – царь переселился из того города в другую землю».

Изображая сквозь столетия одни и те же ситуации, легенда предлагает нам возможность переосмыслить собственную жизнь, поступки, попытаться понять другого человека, что-то принять, что-то отвергнуть, кого-то простить. Легенда – это жанр, который отличается широтой обобщения, значимостью заключенной в ней жизни. Писатели включали и включают легенды в свои художественные тексты (А.П. Сумароков, А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Н.С. Лесков, М.М. Пришвин, А.М. Ремизов, М. Горький, Л.М. Леонов, писатели неореализма, хакасские писатели: М.Е. Кильчичаков, М.Р. Баинов, В.Г. Майнашев, С Е. Карачаков), что помогает им раскрыть суть самих произведений, ответить на основные вопросы, задаваемые автором и самой жизнью. А иногда сказочное в легендах в определенных ситуациях для определенных людей остается единственной реальностью.

Примечания. 1. При обращении в тексте статьи к первому библиографическому источнику номера, страницы текстов указаны в скобках. В текстах сохранена орфография и пунктуация издания 1907 года.

2. При цитировании 2 источника страницы текстов указаны в скобках. Переводы имен героев сделаны профессором В.Я. Бутанаевым.

Библиографический список

1. *Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым.* Тексты, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым. Напечатано по распоряжению Императорской академии наук. Санкт-Петербург, 1907; Часть IX. Издание переиздано: *Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым: тексты, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым.* Абакан: ГБНИУ ««Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», 2013; Ч. IX: Наречия урянхайцевъ (сойотовъ), Абаканскихъ татаръ и карагосовъ.
2. *Колчан сердечных стрел: любовная лирика, героические сказания и легенды о любви сибирских тюрков в записях XIX – XX веков*. Перевод и переложения А. Преловского. Красноярск: Русская энциклопедия, 1995.
3. Афанасьев А.Н. *Народные русские легенды*. Москва, 1914.
4. Пропп В.Я. *Легенда. Русское народное поэтическое творчество*. Москва, 1955; Т. II, Кн. 1: 378 – 386.

References

1. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, izdannye V. Radlovym.* Teksty, sobrannye i perevedennye N.F. Katanovym. Napechatano po rasporyazheniyu Imperatorskoj akademii nauk. Sankt-Peterburg, 1907; Chast' IX. Izdanie pereizdano: *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, izdannye V. Radlovym: teksty, sobrannye i perevedennye N.F. Katanovym*. Abakan: GBNIU ««Hakasskij nauchno-issledovatel'skij institut yazyka, literatury i istorii», 2013; Ch. IX: Narechiya uryanhajcev` (sojotov`), Abakanskih` tatar` i karagosov`.
2. *Kolchan serdechnyh strel: lyubovnaya lirika, geroicheskie skazaniya i legendy o lyubvi sibirskih tyurkov v zapisyah XIX – XX vekov*. Perevod i perelozheniya A. Prelovskogo. Krasnoyarsk: Russkaya `enciklopediya, 1995.
3. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie legendy*. Moskva, 1914.
4. Propp V.Ya. *Legenda. Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo.* Moskva, 1955; T. II, Kn. 1: 378 – 386.

Статья поступила в редакцию 25.01.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-385-388

Anurova O.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department I-11, MAI (Moscow, Russia), E-mail: kokorewa@rambler.ru*
Ivanova N.Ya., *senior teacher, Language Training Center, MAI Aviation Training Center (Moscow, Russia), E-mail: kryzhovniknadya@mail.ru*

ON THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN AVIATION-TECHNICAL LITERATURE ILLUSTRATED BY THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP "AIRCRAFT CONTROL SYSTEM". The article is dedicated to the phenomenon of internal polysemy of terms in aviation technical texts and the translation peculiarities of such terms from English into Russian when working with technical documentation and manuals for aircraft operation of Boeing and Airbus aircraft (Boeing 737 NG Flight Crew Operations Manual and Airbus A-320/A-321 Flight Crew Operating Manual), as well as the interdisciplinary impact on the interlinguistic translation adequacy assessment. The terms of lexical group "Aircraft Control System", including polysemy terms were considered and analyzed, as well as their functioning in various aviation term system was considered. Practical application of the results of the study is possible in the field of applied linguistics, both students of linguistic and technical faculties, and aviation specialists (aircraft designers, aviation engineers, flight crew members, etc.).

Key words: **terms, polysemy, aviation, translation, interdisciplinarity.**

О.М. Анурова, *канд. филол. наук, доц., МАИ, г. Москва, E-mail: kokorewa@rambler.ru*
Н.Я. Иванова, *ст. преп. Центра языковой подготовки Авиационного учебного центра МАИ, г. Москва, E-mail: kryzhovniknadya@mail.ru*

О ЯВЛЕНИИ ПОЛИСЕМИИ В АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ СУДНОМ»

Данная статья посвящена анализу явления внутрисистемной полисемии терминов в авиационно-технических текстах и особенностям передачи таких терминов с английского языка на русский при работе с технической документацией и руководствами по эксплуатации воздушных судов авиастроительных компаний Boeing and Airbus (Boeing 737 NG Flight Crew Operations Manual и Airbus A-320/A-321 Flight Crew Operating Manual), а также влиянию междисциплинарных связей на оценку адекватности перевода при межъязыковой передаче. На примере ЛСГ «Система управления воздушным судном» были рассмотрены и проанализированы термины, обладающие внутрисистемной полисемией, а также рассмотрено функционирование данных терминов в других ЛСГ авиационной терминосистемы.

Ключевые слова: **терминология, полисемия, авиация, перевод, междисциплинарность.**

Авиационная терминология, как и любая другая специализированная техническая терминология, может подразделяться на большое количество лексико-семантических полей и лексико-семантических групп. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что отечественная школа проектирования отличается от западной, что порой влечет за собой и отличия в терминологии, более того, различия в терминологии встречаются порой и среди крупнейших западных авиастроительных компаний. Еще в 70 – 80-х гг. 20 века были разработаны требования к «идеальному термину», к этим требованиям С.П. Хижняк относит однозначность и точность, номинативную функцию, тождество значения термина понятию и т.д. [1, с. 16]. Реализация всех этих требований существенно облегчала бы работу переводчиков и специалистов, однако зачастую тот или иной термин не может быть отнесен к «идеальному», так как обладает или же многозначностью, или же переводческой вариативностью. Но это не так. Авиационной терминологии уже более ста лет, и она считается достаточно устоявшейся, существуют специальные стандарты, технические документы и регламенты. Однако все эти документы не обновляются достаточно быстро, чтобы своевременно учитывать все изменения, происходящие в одной из самых технологичных и быстро развивающихся отраслей в мире. Стоит отметить, что, несмотря на тенденцию к стандартизации и системности, такие явления, как полисемия и омонимия, не устранены в полной мере.

Целью данной работы является рассмотрение и анализ основных особенностей формирования многозначных терминов в авиационной терминосистеме и проблем, возникающих при переводе таких лексических единиц с английского языка на русский при работе с авиационно-техническими текстами. Теоретической и методологической базой исследования послужили фундаментальные труды ведущих отечественных и зарубежных ученых в области сопоставительного языкознания, терминоведения и терминографии.

Рассматривая вопросы, связанные с нормализацией и стандартизацией терминов, мы постараемся проанализировать, как отдельная многозначная терминологическая единица соотносится со всей системой понятий отрасли. Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования: метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный анализ, а также семантический и контекстуальный анализ.

Основным материалом исследования послужили англоязычные лексические единицы, встречающиеся в руководствах авиастроительных компаний Airbus и Boeing по эксплуатации воздушных судов и руководствах по обучению летного состава.

В свою очередь, в более ранних работах мы ни раз отмечали, что один и тот же англоязычный термин может встречаться в нескольких данных подсистемах и в английском языке обладать полисемией или даже омонимией, в то время как в русском языке ему будут соответствовать разные переводные эквиваленты в зависимости от микро- и макроконтекста [2, с. 60].

Как отмечает А.В. Крыжановская, «современные термины – это номинанты системы понятий (реалий) науки, техники, производства, общественной жизни, официального языка, в котором термин конкретно дефинитивен» [3, с. 6]. Но всегда ли это так?

С.В. Гринев-Гриневич и Э.А. Сорокина в своей статье, посвящённой полисемии, а также ложно ориентирующей полисемии отмечают, что «во многих случаях переводному термину в словарях соответствует несколько терминов, часть из которых не являются эквивалентами исходному термину, что приводит к ошибкам в переводе. Для начинающего переводчика ситуации, когда в переводном словаре приводятся дополнительные неправильные эквиваленты, являются весьма опасными» [4, с. 58]. Так, например, для термина «ручка управления» в словаре Мультитран, который используется многими переводчиками в своей профессиональной деятельности, приведено несколько английских эквивалентов, таких как "yoke", "control lever", "joystick", "control stick". При этом стоит отметить, что авиационными специалистами не приветствуется использование такого термина, как "joystick", например, при разговоре о боковой ручке управления в семействе Airbus, так как они ассоциируют термин "joystick" с компьютерными играми, а не с органами управления воздушным судном. Тьери Хамон Т., Назаренко А. и Грос С. в одной из своих статей приводят трехэтапную стратегию работы со словарями в тех случаях, когда речь идет о синонимии или полисемии термина [5]. Терминосистема авиации включает в себя множество различных лексико-семантических полей (ЛСП) и лексико-семантических групп (ЛСГ), для переводчиков и авиационного персонала сложности возникают, как правило, в тех случаях, когда один и тот же англоязычный термин имеет разные переводческие эквиваленты в зависимости от того, к какой ЛСГ он относится, исходя из микро- и макроконтекста. Специалисты, работающие с англоязычной технической литературой, хорошо знакомы с явлением, когда термин приходит в ту или иную отрасль из общеупотребительного языка и, соответственно, меняет свое более «привычное» значение, например «blade» может иметь значение «лезвие» или «острие» в общеупотребительном контексте, но в авиационно-техническом тексте, если мы говорим, например, о конструкции двигателя, эта лексема может иметь значение «лопасть» воздушного винта турбовинтового самолета или «лопатка» компрессора турбовентиляторного двигателя.

Еще одним ярким примером является термин «balloon», который в общеупотребительном контексте можно перевести как «воздушный шар», «баллон», «аэростат», «стеклянная колба», «мыльный пузырь». Однако в авиационно-технической литературе мы можем увидеть этот термин со значением «взмывание» – резкий отход воздушного судна от земли при посадке из-за быстрого увеличения подъёмной силы крыла в результате несоразмерных действий пилота рулем высоты. Гораздо более сложная ситуация возникает в тех случаях, когда специалист, работая с технической документацией, уже знаком с тем или иным термином, относящимся к одной ЛСГ авиационной терминосистемы, а затем, работая с ним в другом ЛСП или ЛСГ, не подозревает о полисемии термина или же его многозначности. По мнению Р.А. Будагова, термин может быть однозначным в пределах одной терминологии [6] или склонным к многозначности, то есть в терминосистеме используется одна форма для обозначения различных понятий. На примере ЛСГ «Система управления воздушным судном» рассмотрим и проанализируем термины, обладающие именно внутрисистемной полисемией, а также рассмотрим функционирование данных терминов в других ЛСГ авиационной терминосистемы.

Например, англоязычный термин *"roll"* имеет несколько значений: *«крен», «вращение вокруг продольной оси», «движение ЛА по земле»; «бочка» (фигура пилотажа), «двойной переворот через крыло»; «пробег»; «разбег»*. Здесь не обойтись без понимания микроконтекста (в рамках предложения), а также макроконтекста (в рамках всего текста, возможно, предыдущих работ автора или же области целом).

При работе с текстами, касающимися систем управления воздушного судна, термин «roll» может иметь следующие значения: «*In flight, if an engine failure occurs, and no input is applied on the sidestick, lateral normal law controls the natural tendency of the aircraft to* ***roll*** *and yaw*» [7]. – *«В полёте, если происходит отказ двигателя, и нет воздействия на боковую ручку управления, штатный закон управления в боковом канале управляет естественной тенденцией воздушного судна выполнять* ***крен*** *и осуществлять рыскание»*.

Рассмотрим еще один пример, относящийся к системе управления ВС. «*For Dutch* ***roll****, the flight control laws combined with the natural aircraft damping are sufficient to correctly damp the Dutch* ***roll*** *oscillations*» [7]. – *«Что касается голландского* ***шага****, законов управления полетом в сочетании с естественной тенденцией воздушного судна к демпфированию вполне достаточно, чтобы правильно погасить колебания голландского* ***шага****»*. Следует заметить, что происхождение термина «голландский шаг», используемого для описания определенного типа движения самолета, неизвестно. Однако есть версия, что этот термин был заимствован из фигурного катания в начале 20-го века американским авиационным инженером Джеромом Хансакером.

Для переводчика крайне важно обращать внимание на то однословный ли термин перед ним или же в составе терминологической группы, так как зачастую именно это влияет на его семантику. Так, например, в предложении *«The use of the tiller is not recommended during takeoff* ***roll,*** *because of its high efficiency, which might lead to aircraft overreaction»* [7] переводчик выбирает значение «разбег», то есть начальный этап взлета воздушного судна, представляющий собой ускоренное движение самолета по взлетно-посадочной полосе. – «*Использование рычага не рекомендовано во время* ***разбега*** *из-за его высокой эффективности, которая может привести к чрезмерной реакции воздушного судна»*.

Стоит отметить, что, несмотря на многозначность термина «roll», при обращении к тематическому словарю можно обнаружить все его эквиваленты в рассмотренных нами примерах. Безусловно, переводчик делает выбор из предложенных переводных эквивалентов, и для этого ему необходимо обладать достаточными фоновыми знаниями и учитывать микро- и макроконтекст для оценки адекватности перевода.

Возникает вопрос: что делать, если ни один из приведенных в словаре эквивалентов не подходит контекстуально? С лексической точки зрения при переводе терминов возможны две основные ситуации: 1) когда в языке перевода существуют эквиваленты термина оригинала (переводимого текста), зафиксированные в переводных словарях; 2) когда такие эквиваленты отсутствуют [8, с. 75].

Рассмотрим функционирование термина «path». В англо-русских словарях помимо общеупотребительных значений: «тропинка», «тропа», «стезя», «беговая дорожка», «линия поведения», «колея» и т.д., имеются и специальные авиационные значения: «траектория» (полёта), «ход» (напр. поршня). Англо-английский авиационный словарь приводит следующее толкование данного термина: Path – a route or course along which something moves.

В руководстве по эксплуатации ВС Boeing 737-800 нам встречается данный термин, который можно отнести к ЛСГ «Система управления воздушным судном»: «*Control of the aircraft must be taken immediately by the left hand seat pilot, and a safe flight* ***path*** *established». – «Управление воздушным судном должно быть немедленно передано пилоту, сидящему слева, и безопасная* ***траектория*** *должна быть установлена»*.

В данном примере при переводе был использован эквивалент, зафиксированный в словаре. Однако термин «path» также встречается в ЛСГ «Система кондиционирования ВС» в руководстве по эксплуатации ВС Airbus A-320/A-321 «*Warm pre-conditioned bleed air enters the cooling* ***path*** *via the pack flow control valve and is ducted to the primary heat exchanger»*. В тех случаях, когда выбор переводческого эквивалента не очевиден или переводчику сложно оценить адекватность перевода, насколько то или иное терминологическое сочетание подходит к контексту, в первую очередь стоит обратить внимание на частные свойствам термина, касающиеся его семантики. Д.С. Лотте отмечает, что в пределах терминосистемы между словом и значением не должно быть семантических противоречий [9]. Переводчику зачастую приходится самому вникать в технические особенности или же прибегать к консультации специалистов, чтобы оценить адекватность перевода. В результате эквивалентным и адекватным можно считать следующий перевод: *«Теплый, предварительно охлажденный отобранный воздух поступает в* ***канал*** *охлаждения через клапан управления потоком воздуха на выходе из агрегата – регулятора системы СКВ и подается по трубопроводу к первичному теплообменнику»*. Такой эквивалент для термина "path", как «канал», нам удалось найти только в словаре Мультитран, при этом относится этот эквивалент к сфере компьютерных, а не авиационных технологий.

Ряд сложностей может вызвать и простой, на первый взгляд, англоязычный термин «mixer» – в общеупотребительном значении имеет перевод «миксер», «смешивающий аппарат или прибор», «смеситель», «преобразователь частоты», отдельно представлено и авиационное значение «камера смешения» в ТРДД (турбореактивный двухконтурный двигатель). Однако данный термин встречается в составе терминологического сочетания, относящегося к ЛСГ «Система управления ВС». « *A spoiler* ***mixer****, connected to the aileron cable-drive, controls the hydraulic power control units on each spoiler panel to provide spoiler movement proportional to aileron movement*» [10].

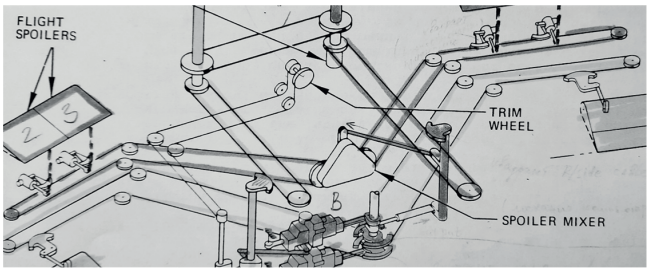


Рис. 1. Термин "spoiler mixer" на схеме из руководства по эксплуатации Boeing 737

Стоит отметить, что терминологическое сочетание «spoiler mixer» в переводных словарях отсутствует, представлены лишь его покомпонентные эквиваленты, при этом spoiler – «интерцептор», «спойлер» (механизм крыла, предназначенный для увеличения аэродинамического сопротивления и управляемого уменьшения подъёмной силы). Как же объединить эти два термина? Авиационно-технические тексты зачастую сопровождаются большим наличием схем и таблиц, особенно если это касается конструкционных особенностей воздушного судна. Безусловно, наличие экстралингвистических знаний в области переводимого текста значительно облегчает работу переводчика технической литературы, помогает оценить адекватность перевода, однако если таких знаний нет, абсолютно необходимо прибегать к помощи специализированной литературы или же к консультации специалистов (авиаконструкторов и пилотов-инструкторов, пилотирующих данный тип воздушного судна). С учетом прагматического и семантического аспекта термина, а также с помощью консультации специалистов был подобран следующий переводческий эквивалент: «***Механизм управления*** *интерцепторами, соединенный с тросовым приводом элеронов, управляет блоками гидравлического питания на каждой панели интерцепторов, чтобы обеспечить движение интерцепторов пропорционально движению элеронов»*.

Так как специализированная литература предназначена, как правило, для специалистов этой области, то для переводчика является крайне важным подобрать именно тот эквивалент, который функционирует в данной отрасли, используется специалистами и полностью отражает суть предмета, явления или же процесса.

Термин «mixer» также можно отнести и к ЛСГ «Воздушное кондиционирование ВС», но в данной группе он функционирует в его более привычном общеупотребительном значении. «*This* ***mixer*** *unit mixes cold fresh air from the packs with the cabin air being recirculated through recirculation fans»* [7]. – *«Этот* ***смеситель*** *смешивает холодный свежий воздух из агрегатов – регуляторов системы воздушного кондиционирования с воздухом из пассажирского салона, который повторно проходит через вентиляторы рециркуляции»*.

Для наглядности приведем еще примеры внутрисистемной полисемии термина в виде сопоставительной таблицы 1.

Следовательно, можно сделать вывод, что необходимо учитывать каждую конкретную терминосистему и свойства термина в ней, а также то, является ли термин однословным или же встречается в составе терминологической группы. Это может привести к необходимости переосмысления общих свойств, которые в некоторых терминосистемах могут выступать как частные свойства. Если бы в переводном словаре каждому иноязычному термину соответствовало бы только одно значение, т.е. если бы термин был моносемичен, то вопрос перевода не вызывал бы сложностей. Переводчикам сложно сориентироваться в выборе подходящего эквивалента.

С.В. Гринев-Гриневич отмечает, что «во многих зарубежных стандартах терминологию вряд ли можно считать упорядоченной – в ней не устранены такие недостатки терминов, как многозначность и синонимия» [8, с. 21].

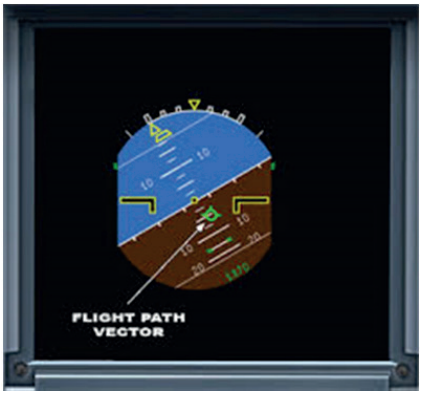
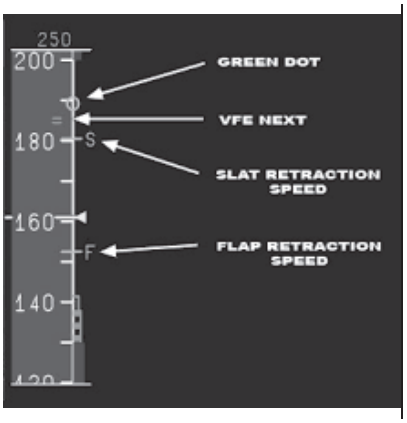
Как мы видим, многозначность термина обусловливает наличие множества вариантов его перевода. Приведенные примеры с использованием часто употребляемых терминов показывают, что переводчик в сфере авиации постоянно сталкивается с проблемой подбора необходимого эквивалента, которую не всегда поможет решить отраслевой словарь. Более того, в связи со стремительно развивающимися технологиями в сфере авиации, отраслевые словари просто не в состоянии своевременно учитывать и отражать все изменения и возникающие в языке особенности. В связи с этим ситуации, когда специалист, работая с современными техническими текстами, сталкивается с отсутствием переводного эквивалента в словаре, являются довольно распространенными.

Знание контекста, общая осведомленность об отрасли переводимого текста, в рамках которой осуществляется переводческая деятельность, и возможность непосредственного общения с техническими специалистами вносит ощутимый вклад в обеспечение адекватного перевода. Полученные результаты

и приводимый в работе богатый иллюстрированный материал могут найти применение при составлении словарей и представляют интерес для теории и практики перевода. Практическое применение результатов исследования возможно в области прикладной лингвистики как студентами лингвистических и технических факультетов, так и авиационными специалистами (авиаконструкторами, авиационными инженерами, членами летных экипажей и т.д.).

Таблица 1

Сопоставление переводов терминов, в зависимости от принадлежности к разным ЛСГ

Термин с указанием принадлежности к ЛСГ	Пример и перевод	Примечание
Bird ЛСГ «Автоматический полет» Рис. 2  	The **bird** is also computed from static pressure information. Therefore, if the altitude information is not reliable, the flight crew must consider the bird as not reliable. **(Вектор траектории полёта** также рассчитывается от информации статического давления. Следовательно, если информация о высоте не достоверна, лётный экипаж должен считать, что вектор траектории полёта также не достоверный.)	**Вектор Траектории Полета** Используется производителями самолетов семейства Airbus. В помощь пилоту они оснастили основной пилотажный дисплей (PFD) индикацией Flight Path Vector (**Вектор Траектории Полета**) или “bird” (индикация действительно похожа на птицу), которая показывает куда в данный момент перемещается центр масс самолета.
Bird – общеупотребительный термин	Most **bird** strikes occur at very low altitudes, below 500 feet AGL. (Большинство столкновений с **птицами** происходят на малых высотах, ниже 500 футов над уровнем земной поверхности.)	**Птица**
Transmitter ЛСГ«Система Радиосвязи»	**Transmitter** selectors on each ACP select one radio or system for transmission by that crewmember. (Переключатель **радио передатчика** на каждой панели управления аудио средствами выбирает одно радио или систему для передачи этим членом экипажа.)	**Радио передатчик** Слово образовано от латинского transmissio–«переход», «передача» добавлением суффикса –ег к глаголу «transmit» – «передавать»
Transmitter ЛСГ «Воздушное кондиционирование»	Duct pressure **transmitters** provide bleed air pressure indications to the respective (L and R) pointers on the bleed air duct pressure indicator. (**Датчики** давления в трубопроводе предоставляют показания к соответствующим указателям (левому и правому) на индикаторе давления в трубопроводе отбора воздуха.)	**Датчик**- электронное или электромеханическое устройство для преобразования определенного воздействия в электрический сигнал для передачи. Используется производителями воздушных судов семейства Boeing в описании системы «Воздушного кондиционирования»).
Dot – общеупотребительный термин	When the aircraft uses target quantities from the FMGS (managed guidance), the FCU windows display dashes and the white **dots** next to those windows light up. (Когда воздушное судно использует заданные значения от системы руководства и управления полетом (управление, задаваемое компьютером), в окнах блока управления полетом отображается пунктир, а белые **точки** рядом с этими окнами загораются.)	**Точка**
Green Dot speed ЛСГ «Автоматический полет»  	When the aircraft speed is below **Green Dot speed**, any decrease in speed requires an increase in thrust in order to maintain the required/desired altitude. (Когда скорость воздушного судна ниже **наивыгоднейшей скорости**, любое уменьшение скорости требует увеличения тяги для того, чтобы выдерживать требуемую/необходимую высоту.)	**Наивыгоднейшая скорость** – эксплуатационная скорость на «чистом крыле» (без применения механизации) при отказе одного двигателя Представлена зеленой точкой на основном пилотажном дисплее. (Airbus)

Библиографический список

1. Хижняк С.П. *Когнитивная проблематика в общей теории термина*: монография. Саратов, 2016.
2. Анурова О.М. Интернационализмы и их роль при переводе авиационно-технических текстов: сборник докладов. Москва; Выпуск 8, 2016.
3. Крыжановская А.В. *Сопоставительное исследование терминологии современных русского и украинского языков: Проблемы унификации и интеграции*. Киев, 1985.
4. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике. *Вестник МГОУ*. Серия: Лингвистика. 2015; № 4: 51 – 64.
5. Hammon T. Nazarenko A., Gros C. A step towards the detection of semantic variants of terms in technical documents. *ACL '98/COLING '98*: Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linquistics. 1998; Vol. 1: 498 – 504. Available at: https: //dl.acm.org/doi/10.3115/980845.980929#sec-ref
6. Будагов Р.А. *Введение в науку о языке*: учебное пособие для филологических факультетов университетов и педагогических институтов. Москва: Добросвет-2000, 2003.
7. *Airbus A320/A321 Flight Crew Techniques Manual*, 2020. Available at: https://www.737ng.co.uk/A320%20321%20FCTM%20Flight%20Crew%20Training%20Manual.pdf
8. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2008.
9. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1961.

References

1. Hizhnyak S.P. *Kognitivnaya problematika v obschej teorii termina*: monografiya. Saratov, 2016.
2. Anurova O.M. Internacionalizmy i ih rol' pri perevode aviacionno-tehnicheskih tekstov: sbornik dokladov. Moskva; Vypusk 8, 2016.
3. Kryzhanovskaya A.V. *Sopostavitel'noe issledovanie terminologii sovremennyh russkogo i ukrainskogo yazykov: Problemy unifikacii i integracii*. Kiev, 1985.
4. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina `E.A. Polisemiya v obscheupotrebitel'noj i v special'noj leksike. *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. 2015; № 4: 51 – 64.
5. Hammon T. Nazarenko A., Gros C. A step towards the detection of semantic variants of terms in technical documents. *ACL '98/COLING '98*: Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linquistics. 1998; Vol. 1: 498 – 504. Available at: https: //dl.acm.org/doi/10.3115/980845.980929#sec-ref
6. Budagov R.A. *Vvedenie v nauku o yazyke*: uchebnoe posobie dlya filologicheskih fakul'tetov universitetov i pedagogicheskih institutov. Moskva: Dobrosvet-2000, 2003.
7. *Airbus A320/A321 Flight Crew Techniques Manual*, 2020. Available at: https://www.737ng.co.uk/A320%20321%20FCTM%20Flight%20Crew%20Training%20Manual.pdf
8. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2008.
9. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoj terminologii: Voprosy teorii i metodiki*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1961.

Статья поступила в редакцию 26.01.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-388-390

Gasanova K.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Gasanova R.R., *master, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

LEZGIN APHORISTIC CREATIVITY. The article says that Lezgin aphoristic creativity is one of the most ancient, favorite and most widespread types of Lezgin folklore. Proverbs are sayings that are consistent with the way of life and thoughts of many people. Lezgin proverbs and sayings are grouped according to the commonality of their ideological and thematic orientation and appear as a single work of art that reveals certain aspects of the life of the people. They are divided into the following topics: labor, reflection of social life, religion and everyday life of the people. The brevity of Lezgin proverbs and sayings does not prevent the imagery and clarity of formulations, the use of various means of poetics created in the process of developing artistic folk art. The study of proverbs and sayings of the Lezgin people enriches the native language, teaches to express thoughts simply and figuratively. The laconicness of Lezgin proverbs and sayings is supported by their intonation-syntax and rhythmic structure.

Key words: **Lezgin folklore, proverbs, sayings, aphoristic creativity, people, saying, classification, work, religion, life.**

К.М. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Р.Р. Гасанова, *магистр, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЛЕЗГИНСКОЕ АФОРИСТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

В статье говорится о том, что лезгинское афористическое творчество – один из самых древних, любимых и наиболее распространенных видов лезгинского фольклора. Лезгинские пословицы и поговорки группируются по общности их идейно-тематической направленности и предстают как бы единым художественным произведением, раскрывающим те или иные стороны жизни народа. Они подразделяются на следующие темы: труд, отражение социальной жизни, религия и быт народа. Краткость лезгинских пословиц и поговорок отнюдь не препятствует образности и четкости формулировок, использованию самых различных средств поэтики, созданных в процессе развития художественного народного творчества. Изучение пословиц и поговорок лезгинского народа обогащает родной язык, учит просто и образно выражать мысли.

Ключевые слова: **лезгинский фольклор, пословицы, поговорки, афористическое творчество, народ, изречение, классификация, труд, религия, быт.**

Лезгинское афористическое творчество – один из самых древних, любимых и наиболее распространенных видов лезгинского фольклора. Как правило, в пословицах и поговорках выражается мнение народа, народная оценка жизни, народный ум.

Пословицами становились такие изречения, которые согласовывались с образом жизни и мыслями множества людей. Такие изречения могли существовать тысячелетия, переходя от поколения к поколению. За каждой из пословиц стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают что-либо, что все ими сказанное – твердая истина. Для того чтобы наглядно и ясно показать свое жизненное положение, жизненный опыт, дать оценку людям, народ использует пословицы и поговорки [1 – 11]. С помощью них он критикует отрицательные стороны или же показывает положительные качества. По этому поводу Даль писал: «Пословицы – свод народной опытной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыдания, радость и веселье, горе и утешенье в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати; это житейская народная правда, своего рода судильник, никем не судимый» [5, с. 25].

Работа по собиранию дагестанских пословиц и поговорок началась еще во второй половине XIX в. В трудах известного русского лингвиста П.К. Услара лезгинские пословицы и поговорки приводятся наряду с другими дагестанскими изречениями. Правда, исследователь не записывал их специально, ему нужны были они для иллюстрации своих трудов «Кое-что о словесных произведениях горцев», «Кюринский язык» [11].

Лезгинские паремии привлекали внимание и других собирателей и исследователей XIX века. Так, в 1892 году 23 лезгинские пословицы и поговорки были опубликованы Лионидзе в «Сборнике материалов для описания местностей и племен Кавказа», а в 1903 году – 12 о кюринских изречений – в сборнике «Весь Кавказ»[8, с. 112]. Интерес к лезгинским паремиям особенно возрос в советский период. Одним из первых собирателей лезгинского фольклора был Агалар Гаджиев, который в 1941 году опубликовал пословицы, поговорки и загадки в сборнике «Лезгйирин фольклор» [6].

Другой собиратель, И. Вагабов в 1961 году опубликовал собранные им афористические жанры в единый сборник, куда вошли наиболее популярные пословицы, поговорки и загадки лезгин [7]. На русском языке лезгинские пословицы и поговорки в переводе Б. Талибова вошли в сборник «Пословицы и поговорки народов Востока».

Большое количество лезгинских пословиц и поговорок были помещены писателем З. Ризвановым в газете «Красный Кусар» («ГызылКусар») за 1964 – 1968 гг. Немалое количество текстов лезгинских паремий, записанных студентами ДГУ и ДГПУ во время фольклорных экспедиций, хранится в рукописных фондах НИИФЛИ ДГУ и Студенческой фольклорной лаборатории ДГПУ (СФЛ ДГПУ).

Лезгинские паремии с лингвистических позиций изучались в 1974 г. и в талантливом труде «Чи мисалрикай» («О наших пословицах») [7, с. 25] языковедом А.Г. Гюльмагомедовым. Словом, этот труд – первая удачная попытка оценить природу и специфику лезгинских паремий.

В работе фольклориста А.М. Ганиевой «Очерки устно-поэтического творчества лезгин»[10, с. 237] пословицам и поговоркам посвящен отдельный раздел.

В статье А.Р. Гашаровой «Об особенностях художественной формы лезгинских народных пословиц и поговорок» уделяется внимание внутренним закономерностям поэтики жанра пословиц, а также вопросам звуковой организации и стихотворной формы народных изречений [3].

Лезгинские афоризмы создавались народом в прошлом, создаются и сейчас. Так, к примеру, такие пословицы:

– ***«Ханлариз сувар, беглериз сувар, яргъалалач а югъ, чазни же-да сувар».*** – «У ханов праздник, у беков праздник, недалеко тот день и у нас будет праздник». Эта и ряд другие пословицы и поговорки создавались и до Октябрьской революции.

– ***«Ни квалахда-недабуллух ни квалахдач-чакай кьулухъ».*** – «Кто работает, тот кушает, кто не работает – подальше от нас». По смыслу этой пословицы можно определить, что она была создана после Октябрьской революции.

В лезгинской речи часто используются следующие пословицы и поговорки:

– ***«Ам гафунихъ жибминдакъекъведайди туш».*** – «Он за словом в карман не лезет»;

– ***«Раб фейи пата хъгьални фида».*** – «Куда пойдет иголка, туда пойдет и нитка»;

– ***«А вилец1ам».*** – «В тот глаз сук». О таких пословицах и поговорках мы не можем сказать, в какой именно период народ создал их.

В свою очередь, лезгинские пословицы и поговорки как по тематике, так и по своей структуре близки к паремиям всех дагестанских народов, они в целом входят в общедагестанский паремиологический фонд.

Многие образцы пословиц приобрели общекавказский характер, поскольку исторические связи древней Албании с соседними странами, особенно с Арменией и Грузией, интенсивно поддерживались вплоть до окончательного утверждения ислама в Дагестане. А культурные связи, существовавшими веками с народами Закавказья и Ближнего Востока, способствовали проникновению в лезгинский фольклор большого количества восточных пословиц и поговорок.

Однако из сказанного не должно складываться впечатление, что лезгинские паремии лишены национальной специфики, что это некий разноэтнический «гибрид». Этническое своеобразие лезгинских паремий отмечается во множестве оригинальных текстов, в изобразительно-выразительных средствах, отражении быта, местного колорита и, конечно же, в языке. Это своеобразие изречений, их языковая и идейно-тематическая заостренность проявляется в изображении географических объектов, специфических для народа деталях повседневной жизни, в характерном менталитете изучаемого народа.

При группировании пословиц по общности их идейно-тематической направленности они предстают перед нами как бы единым художественным произведением, раскрывающим те или иные стороны жизни народа.

Творческие способности народа полнее всего выявляются в его труде.

Множество пословиц и поговорок, проникнутые верой в силу человеческого труда, говорит о его понимании смысла жизни и целях, радости и счастье созидания, например:

– ***«К1валахгафаралдиваъ, кьилелдиавун лазим я».*** – «Дело не разговорами, а умом делают».

В метких лезгинских народных изречениях прославляются умение, мастерство, ловкость, искусство человеческих рук.

Пословицы и поговорки лезгинского народа разнообразны по содержанию. В них наряду с трудовой деятельностью человека отражены и взаимоотношения людей: любовь, ненависть, дружба, вражда, классовая непримиримость, отношение к науке, знаниям, природе.

Особенно много пословиц и поговорок о социальной природе народа. Они носят классовый характер. Пословицы и поговорки, созданные богатыми и муллами, защищают вечное господство богатых над трудовым народом, отвлекают народ от светлого будущего, оставляя народные массы в темноте. А пословицы и поговорки, созданные народом, показывают бесправное положение бедных и критикуют богатых. Они проникнуты верой в светлое будущее. Об этом говорят следующие пословицы и поговорки:

– ***«Девлетлудазбелли, кесибдиз дели лугьуда».*** – «Богатому – пожалуйста, бедному сумасшедший говорят».

– ***«Кесибдизаялар, девлетлудазгзаф пул жеда».*** – «У бедного много детей, у богатого много денег бывает».

– ***«Тухдазгишиндакай хабар жедач».*** – «Сытый голодного не уразумеет».

– ***«Дарвили кесибдагъ дизакъудда, девлетлуарандиз».*** – «Нищета бедного в горы угоняет, богатого – в степь».

– ***«Кесибрекьидайла, фекьиазар лужеда».*** – «Когда умирает бедняк, мулла заболевает».

– ***«Кесиб динбахткъ арагъайла вич ахварал фида»*** – «Бедняк спит, когда у него просыпается счастье».

– ***«Пулдихъфекьи, фекьи я, шариат нимасакъа чузжеда».*** – «За деньги не только муллу, но и шариат можно купить»;

Не обошла стороной народная мудрость и религию: среди лезгинских пословиц и поговорок можно найти высказывания о религии, его служителях, муллах. Наблюдается то, что лезгинские пословицы и поговорки советского периода отражают неоднозначное отношение к религии, а именно к ее приспешникам, например: ***«Фекьидикай нифахра дикай аллах дихуьй».*** – «От мулл и знахарей боже упаси», ***«Фекиникай хьай итанижеда, итим хьунухьчетин я».*** – «Стать муллой всякий сможет, человеком стать труднее».

Суровые условия жизни горцев, порождавшие дикие адаты, шариат, который поддерживал большей частью мужскую половину общества, позволяя многоженство, раннюю выдачу девушек замуж, что превращало женщину в рабыню мужа. Это порождало в народе такие пословицы, поговорки:

– ***«Дишегьлидинч 1арарягъи, акьулжеда».*** – «У женщины волосы длинные, ум короткий».

– ***«Аллах сад я, кьведлагьай Алла гьпапазгьуьл я».*** – «Аллах один в мире, второй Аллах для жены – муж».

– ***«Папа ч1уртавурк 1вал алла гьдивайнич 1уризжедач».*** – «Дом, который не разорила жена, и Аллах не разорит».

– ***«Руш хьайит1а – ваз, гада хьайит1а – заз».*** – «Если родится сын – мне, если родится дочь – тебе».

Нслучайно появилась такая пословица, как ***«Гъуьлуьнк1валеже-далди, сура хьайит 1ахъсан я».*** – «Чем быть в доме мужа, лучше быть в могиле». Дело в том, что до Октябрьской революции девушка, которая должна была выходить замуж, не видела и не знала своего жениха. Её выдавали замуж не по ее воле.

Пословицы и поговорки о женщине, созданные после революции, противостоят пословицам и поговоркам, созданным до нее, например: ***«К1валикай к1валийи дайди паб я».*** – «Дом украшает только женщина». Встречаются и такие пословицы и поговорки, в которых показывают отрицательные качества отдельных современных женщин: ***«Паб ава к1валтуьк1уьрдай, паб ава к1валчук 1урдай».*** – «Женщина есть украшающая дом, женщина есть разоряющая дом».

Во многих пословицах и поговорках лезгинского народа проявляются высокое чувство дружбы, любви к родине, ненависти к врагам:

– ***«Хъсан дуст екехазина я».*** – «Хороший друг – большой клад».

– ***«Душман к1вачеризкилигда, дуст чиниз»*** – «Враг смотрит в ноги, а друг в лицо».

– ***«Дуствилелгат 1умна, душман валийида йдивири далай пис душман я».*** – «Самый плохой враг – это тот, кто делает плохое с дружеским подходом».

Многим пословицам и поговоркам лезгинского народа характерно стиховое начало, но не всегда это сохраняется в переводах. Если в той или иной пословице и поговорке нет четкой рифмы, то обязательно имеет место аллитерация, ритм, созвучие, то есть элементы, присущие лезгинским стихам:

– ***«Дуст кьазрегьятхуьзчетин я».*** – «Заиметь друга легко, беречь дружбу трудно».

– ***«Дак1анбур ава лугъузхуьряй, гъуьлягъар ава лугьузхуьряй, гъуьлягъар ава лугьузсурайэкъеч1ичхьи».*** – «Покидать село от того, что там твои ненавистники, и покидать могилу от того, что там змеи – нельзя» и др.

Лаконичность лезгинских пословиц и поговорок поддерживается их интонационно-синтаксическим и ритмическим строением.

Интонационно-синтаксическое и ритмическое строение пословицы и поговорки обусловливается их идейным заданием. Возьмем, к примеру, пословицу: ***«Пул ава-девлетлу я, акьуллу я, пул авач-ахмакь».*** – «Деньги есть – богатый, умный, денег нет – дурак». В этой пословице две части: первая часть в интонационном, синтаксическом и ритмическом отношениях резко выделена, вторая часть контрастна первой. В целом пословица говорит о мысли народа, направленной против богатых в защиту бедных.

Язык пословиц и поговорок лезгинского народа поэтичен, образен, точен, прост и богат. В них часто употребляются изобразительно-выразительные средства: эпитеты, сравнения, гиперболы, метафоры, антитезы и т.д. Краткость лезгинских пословиц и поговорок отнюдь не препятствует образности и четкости формулировок, использованию самых различных средств поэтики, созданных в процессе развития художественного народного творчества. Изучение пословиц и поговорок обогащает язык, учит просто и образно выражать мысль.

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О. Дагестанско-грузинские фольклорные связи. *Фольклор народов РСФСР*: межвузовский научный сборник. Уфа, 1987: 16 – 21.
2. Гасанов М.М. Афористические жанры (пословицы, поговорки, загадки). *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва, 1991.
3. Гашарова А.Р. Об особенностях художественной формы лезгинских народных пословиц и поговорок. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2007: 133 – 140.

4. Гюльмагомедов А.Г. *О наших пословицах.* Махачкала, 1974.
5. Даль В. *Пословицы и поговорки русского народа.* Москва, 1957.
6. *Лезгинский фольклор*. Составитель А. Гаджиев. Махачкала, 1941.
7. *Лезгинские пословицы и поговорки.* Составитель И. Вагабов. Махачкала, 1961.
8. Лионидзе, Султанов Б. Кюринские тексты (пословицы, сказки и анекдоты). *СМОМПК*. Тифлис, 1892; Выпуск 14, отдел II: 135 – 202.
9. Назаревич А.Ф. *Пословицы и поговорки народов Дагестана*. Махачкала, 1958.
10. Ганиева А.М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин: монография. Москва, 2004.
11. Гасанова Ф.Д. *Пословицы и поговорки лезгин в сравнении с паремиями азербайджанцев*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.

References

1. Abakarova F.O. Dagestansko-gruzinskie fol'klornye svyazi. *Fol'klor narodov RSFSR*: mezhvuzovskij nauchnyj sbornik. Ufa, 1987: 16 – 21.
2. Gasanov M.M. Aforisticheskie zhanry (poslovicy, pogovorki, zagadki). *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva, 1991.
3. Gasharova A.R. Ob osobennostyah hudozhestvennoj formy lezginskih narodnyh poslovic i pogovorok. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2007: 133 – 140.
4. Gyul'magomedov A.G. *O nashih poslovicah.* Mahachkala, 1974.
5. Dal' V. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda*. Moskva, 1957.
6. *Lezginskij fol'klor*. Sostavitel' A. Gadzhiev. Mahachkala, 1941.
7. *Lezginskie poslovicy i pogovorki.* Sostavitel' I. Vagabov. Mahachkala, 1961.
8. Lionidze, Sultanov B. Kyurinskie teksty (poslovicy, skazki i anekdoty). *SMOMPK*. Tiflis, 1892; Vypusk 14, otdel II: 135 – 202.
9. Nazarevich A.F. *Poslovicy i pogovorki narodov Dagestana*. Mahachkala, 1958.
10. Ganieva A.M. Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva lezgin: monografiya. Moskva, 2004.
11. Gasanova F.D. *Poslovicy i pogovorki lezgin v sravnenii s paremiyami azerbajdzhancev*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в реакцию 24.01.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-390-392

Islamova L.Ya., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova.makka06@mail.ru*
Islamova M.Ya., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova.makka06@mail.ru*

THE THEME OF THE MOTHERLAND AND THE PEOPLE IN THE POETIC WORLD OF SAID CHAKHKIEV. The article deals with the study of the theme of the motherland and the people in the poetry of the Ingush poet Said Chakhkiev. Figuratively, Said Chakhkiev deeply reveals the theme of his small homeland, his native land. He admires its pristine beauty and nature. His love is infinite, sometimes he cannot explain the immensity of his feelings, for the expression of which he does not need any reasons or any evidence. In the process of analyzing his works, attention is focused on the thematic range of the poet's lyrics, which are characterized by the richness and diversity of the content layer, internal unity, concreteness and eventfulness. A generalized picture of life is created on the basis of personal experiences. The theme of the Motherland is interpreted by the poet in the context of the theme of nature and the people, for which the richness of artistic-expressive and lexical means of language is used: epithets, comparisons, personifications, metaphors.

Key words: **comprehension, poetic world, lyrical hero, image, landscape, poem, creative individuality, Motherland, native land, nature, people.**

Л.Я. Исламова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: islamova. makka 06 @mail.ru*
М.Я. Исламова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: islamova. makka 06 @mail.ru*

ТЕМА РОДИНЫ И НАРОДА В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ САИДА ЧАХКИЕВА

Статья посвящена исследованию темы Родины и народа в поэзии ингушского поэта Саида Чахкиева. Образно, глубоко раскрывает автор тему своей малой родины, родной земли. Он восхищен ее первозданной красотой и природой. Его любовь бесконечна, порой он не может объяснить безмерность своих чувств, для выражения которых ему не нужны ни причины, ни какие-либо доказательства. В процессе анализа его произведений акцентируется внимание на тематическом диапазоне лирики поэта, для которой характерно богатство и многоплановость содержательного пласта, внутреннее единство, конкретность и событийность. Обобщенная картина жизни создается на основе личных переживаний. Тема Родины осмысливается поэтом в контексте темы природы и народа, для чего используется богатство художественно-выразительных и лексических средств языка: эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры.

Ключевые слова: **осмысление, поэтический мир, лирический герой, образ, пейзаж, стихотворение, творческая индивидуальность, Родина, родная земля, природа, народ.**

Формирование творческой индивидуальности Саида Чахкиева происходит в начале 1960-х годов, в период, ставший для ингушской литературы поистине возрожденческим. На интенсивное развитие художественной культуры, находящейся в состоянии стагнации в течение 13 лет вследствие тотальной высылки в феврале 1944 года, колоссальное влияние оказали «общественно-политические и духовные изменения, произошедшие в жизни ингушского народа после депортации и репрессий сталинизма» [1]. В национальный литературный процесс, в котором плодотворно творили писатели старшего поколения – И. Базоркин, Б. Зязиков, Х.-М. Муталиев, С. Озиев, Х. Осмиев, К. Чахкиев, Дж. Яндиев, влилась новая когорта художников слова – А. Боков, М.-С. Плиев, С. Чахкиев и другие [1 – 5]. Художественный мир поэзии и прозы писателей отличала «постановка и решение социально-психологической и нравственно-философской проблематики, осмысляемой сквозь призму категорий долга, совести, чести и достоинства… В изображении как исторических событий, так и современных реалий акцентировалось внимание на героических и положительных сторонах жизни общества, что, в свою очередь, дает основу для концепции человека, мира и истории [3, с. 24].

Значительным достижением ингушской художественной мысли данного периода стала поэзия С. Чахкиева [6; 7]. Пронизанная глубоким чувством патриотизма, она свидетельствовала о кровной связи поэта со своим народом: «Если б сталось – отчизны лишили меня», «Родина», «Отчизне», «Я рожден в ауле», «Собирайся, мой сын», «В родном селе», «У земного изголовья», «Нана», «Ингушетия», «Журавли», «Назрань», «Клок сена» и другие, «связанных общими мировоззренческими установками, оценками, инвариативными мотивами и образами, общими художественными приемами» [4, с. 244]. Так, в стихотворении «Родина», являющемся гимном Родине, выражена безмерная любовь поэта к родному краю, гордость за его историю. Первая строфа несет в себе вопрос к «Я-поэта»:

Где взять слова особого закала,
Чтоб рассказать восторженностью строк,
Как ты творила, строила, искала
И шла своей труднейшей из дорог?

Для произведения характерна концентрация глагольных форм изъявительного наклонения, повтор грамматических форм прошедшего времени, усиливающих эмоциональное воздействие и выражающих безусловную уверенность и убежденность:

Мы помним все.
Ничто не позабылось
В твоей судьбе, суровой и простой:
Померкло зло, насилие разбилось
Перед твоей великой добротой.

Автор не скрывает своей любви к «родному пепелищу» и восторга за достигнутые победы, преодоленные трудности и желает только одного:

Была бы ты – мне большего не надо,
Была бы ты, властительная, –
Будь! [6, с. 30].

Для создания образа Родины автором используется богатейший арсенал изобразительно-выразительных средств языка – метафоры, эпитеты, олицетво-

рения: «*слова особого закала», восторженностью строк», «судьбе, суровой и простой», «великой добротой», «шла своей труднейшей из дорог», «померкло зло», «гремят мосты», «горят зарницы строек»* и т.д.

Особый восторг у лирического героя вызывает природа родного края. В стихотворении «Я рожден в ауле» рисуются удивительные картины сельского пейзажа, судьбы и характеры людей, неравнодушных, трудолюбивых. В этом дивном, восхитительном мире они безгранично дороги и близки поэту, пленяют своим духовным богатством, благородством помыслов, нравственной чистотой, высокой этикой поведения. В нем созданы яркие образы благодатной земли, травы, горького ковыля, смирной овцы, ягненка, ржания жеребят. Особый душевный подъем вызывает у лирического героя труд землепашцев, бескрайние поля, наполняющие душу теплом, светом, счастьем, умиротворением, ибо жизнь человеку дана, как дар небес:

Упасть в траву,
И больше не спешить.
Вдохнуть сухую горечь ковыля,
Услышав слухом радостной души,
Как в тишине работает Земля…
Ведет ягненка смирная овца,
Бежит мальчонка, беспричинно рад.
И от села,
С далекого конца,
Доносит ветром ржанье жеребят.
Отдать Земле упорство слов и рук
И, кончив день спокойного труда,
Понять, что мир, открывшийся вокруг, –
Подарок,
Что дарован навсегда.

С особой нежностью и теплотой пишет поэт о родном ауле, куда мысленно возвращается в трудные периоды жизни. Здесь в образах милой его душе природы – большого неба, вольных птиц, воды, безмятежной жизни, он получает вдохновение:

Осточертело!
Жить на поводу
У мелочей, у сутолоки дел?
Ну нет, довольно!
Решено: уйду
К большому небу, птицам и воде.

О том, что лирический герой, корни которого глубоко уходят в деревню, – истинный сын земли, и что город для него – лишь временное пристанище, мы узнаем из последних строк стихотворения:

…Я собираюсь, город, извини:
Ты – лишь приют.
В ауле я рожден [6, с. 10 – 11].

В стихотворении «Собирайся, мой сын» на высокой пронзительной ноте передано чувство любви к родной земле, к ее природе. Необъяснимое, не поддающееся логическому анализу, оно дано свыше. Лирический герой тоскует по своей малой родине, в нем голос, зовущий к своим истокам, к месту, где начинался его род, где жили его предки:

Собирайся, мой сын:
Мы уйдем поутру.
Мы уйдем, нас окликал аул –
Это голос его прошумел на ветру
И затих, словно медленный гул.

С любовью описывая сельскую природу, поэт пытается «заглянуть в душу» родной земли через образы всего сущего: гор, рек, «трав, что в небо растут», «сладостный воздух, что губы всем на свете сластям предпочтут», шершавые коры деревьев, безбрежных лугов, полей и т.д. Субъективное «Я» присутствует в каждой строке стихотворения, изображаемый внешний мир передается через субъективные переживания автора:

Я тебя научу
Скакунов объезжать,
На тропе, что ведет в облака …
Я тебя научу
Узнавать дерева
И разгадывать зверьи следы,
Разбирать торопливые птичьи слова
И картавящий говор воды.
Я тебя научу тишине,
Безголосому голосу рыб.

Явления окружающего мира, на первый взгляд кажущиеся обычными и привычными, вызывая в воображении поэта множество ассоциаций, чувств и мыслей, обостряя его слух и зрения, стали предметом поэтического выражения. Лирический герой призывает сына навсегда запечатлеть в памяти этот мир, пронизанный зовом Родины:

Ты в себе навсегда
Этот мир затаи:
Эти травы, что в небо растут,
Этот сладостный воздух, что губы твои
Всем на свете сластям предпочтут.

Невозможно читать без волнения заключительные строки стихотворения, в которых звучит вечная, священная для поэта тема памяти, равно как и для каждого человека в целом:

Вот на этой земле
Начинался твой род,
И в нее твои деды легли.

Личная память приобретает для лирического героя вселенский масштаб, так как она – духовное завещание потомкам не предавать забвению прошлое, ибо из него черпает народ свои духовные силы:

…Собирайся, мой сын:
Это память зовет –
Неотступная память
Земли [6, с. 13].

В стихотворении «В родном селе», в котором, как и присуще лирическому роду, «раскрывается одна из сторон связи человека с окружающим его миром, в нем получают свое выражение переживание личности, вызванные взаимодействием ее с теми или явлениями действительности» [1, с. 151], создан образ осени. Поэтом правдиво переданы признаки «прощальной красы», поражающей воображение «буйством красок», и душевное состояние самого автора:

Наступило время листьям падать,
В золоте и бронзе старый двор.
Солнце спелой гроздью винограда
Засверкало, выйдя из-за гор.

Мир, созерцаемый лирическим героем, не вызывает в его душе конфликта, напротив, богатством, многоликостью и неповторимостью красок наполняет гармонией. И это чувство увеличивается по мере градации: «Мальчуган, гоня гусей, смеется», «лежат, притягивая солнце, в огороде тыквы-голыши», «воробьи на крыше копошатся в подсолнухе», «дедушка выходит во двор, чтобы подышать свежим воздухом», «грузовая машина, груженная сеном»; «сосед, картошку вырывая, трясущий желтую ботву». Далее в описание вклинивается образ лошади, что «ненароком отвязалась, и стаи журавлей, устремленных к югу». И этот многоликий и многоголосый мир мысленно переносит поэта в годы детства, вызывая особую радость, умиротворенность, ощущение благостности и света:

Рад я журавлям, и листопаду,
И достатку своего села –
Все желанно,
Все приятно взгляду,
И насквозь душа моя светла [6, с. 15].

Как известно, журавли – это символ верности к отчему краю, родной земле. Чахкиев неслучайно упоминает здесь именно эту птицу: в ней заключена идея неразрывной связи с родной природой. Каждая его строка согрета чувством безграничной любви к милой Родине.

Образно, глубоко раскрывает Саид Чахкиев тему своей малой родины, родной земли. Он восхищен ее первозданной красотой и природой. Его любовь бесконечна, порой он не может объяснить безмерность своих чувств, для выражения которых ему не нужны ни причины, ни какие-либо доказательства. Но это не значит, что в стихах Чахкиева мало эпитетов или метафор, напротив, поэзия его богата образной лексикой. Ужахова Р.К. пишет: «Щедрость красок, мастерство и богатство метафор, сравнений, эпитетов черпает поэт из богатейшей сокровищницы словесного искусства [5, с. 35].

В стихотворении «Святая Ингушетия» поэт создал сказочный, невероятно красивый образ святой Ингушетии, возродившейся, как Феникс, из пепла, благодаря ее свободолюбивому, гордому и жизнестойкому народу:

В весенний цвет одетая,
Поэтами воспетая,
Вишневыми рассветами
И зорями согретая,
Свободная и гордая земля! [7, с. 100].

Создание образа достигается благодаря изобразительным средствам языка: метафорам – *в весенний цвет одетая;* эпитетам – *незакатные лучи, великая радость души, гордая, свободная земля.*

Таким образом, поэтический мир Саида Чахкиева отличает широта и многоплановость содержательного пласта, внутреннее единство. «Конкретность и событийность … выступают в нем как побудительная причина для создания «образа-переживания» [1, с. 153], так как в поэтическом слове находит выражение не только субъективное, но и объективное начало. Важное место в лирике поэта занимает тема Родины, осмысляемая в контексте темы природы и народа, для чего используется богатейший арсенал художественно-выразительных и лексических средств языка: эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры.

Библиографический список

1. Гуляев Н.А. *Теория литературы*. Москва, 1977.
2. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. Национальная литература. *Ингуши. Народы и культуры*. Москва. Наука, 2013.
3. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат … доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
4. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*: учебник. Москва, 2008.
5. Ужахова Р.К. Поэтическое творчество Саида Чахкиева. *Поэзия и современность*. Грозный, 1989.
6. Чахкиев С. *У изголовья:* Стихи, басни, поэмы. Грозный, 1983.
7. Чахкиев С. *Суть:* Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения. Нальчик, 2008.

References

1. Gulyaev N.A. *Teoriya literatury*. Moskva, 1977.
2. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. Nacional'naya literatura. *Ingushi. Narody i kul'tury.* Moskva. Nauka, 2013.
3. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza XX veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
4. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnik. Moskva, 2008.
5. Uzhahova R.K. Po`eticheskoe tvorchestvo Saida Chahkieva. *Po`eziya i sovremennost'*. Groznyj, 1989.
6. Chahkiev S. *U izgolov'ya:* Stihi, basni, po`emy. Groznyj, 1983.
7. Chahkiev S. *Sut':* Stihotvoreniya, po`emy, basni, pritchi, posvyascheniya. Nal'chik, 2008.

Статья поступила в реакцию 24.01.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-392-394

Martazanov A.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am_martazanov@mail.ru*
Martazanova Kh.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: hanifa_m@mail.ru*

KAPITON CHAKHKIEV: WRITER, THINKER, HUMANIST. The article is the first in a series of studies about the artistic heritage of Kapiton Chakhkiev, which played an important role in the history of Ingush literature. The relevance of the topic is indisputable, since with a certain study of the writer's work, the issues of genre and style features still remain open. The study notes that the formation of the creative individuality of the artist of the word was on the 30-50s of the twentieth century; the personal and literary fate of K. Chakhkiev is reflected in the tragic realities of the era – dispossession of kulaks, deportation, trial by the GULAG. The creativity of K. Chakhkiev is characterized by the breadth of the genre-style and ideological-thematic range, the variety of problems solved in the socio-psychological and moral-philosophical aspects. The analysis focuses on the writer's prose, although the genre range of its classical heritage is much wider: it is represented by poetry and journalism.

Key words: **analysis, artistic world, genre, subject matter of work, plot, problems, conflict, hero, artistic comprehension, national prose, personality of writer, text structure, creative personality, KapitonChakhkiev.**

А.М. Мартазанов, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: am_martazanov@mail.ru*
Х.М. Мартазанова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: hanifa_m@mail.ru*

КАПИТОН ЧАХКИЕВ: ПИСАТЕЛЬ, МЫСЛИТЕЛЬ, ГУМАНИСТ

Данная статья – первая из цикла исследований, посвященных художественному наследию Капитона Чахкиева, сыгравшему важную роль в истории ингушской литературы. Актуальность темы бесспорна, так как при определенной изученности творчества писателя вопросы жанрово-стилевых особенностей до сих пор остаются открытыми. В ходе исследования отмечается, что формирование творческой индивидуальности художника слова приходится на 30 – 50-е годы XX века; в личной и литературной судьбе К. Чахкиева отразились трагические реалии эпохи – раскулачивание, депортация, испытание ГУЛАГом. Творчество К. Чахкиева характеризуется широтой жанрово-стилевого и идейно-тематического диапазона, многообразием проблем, решаемых в социально-психологическом и нравственно-философском аспектах. Анализ сосредоточен на прозе писателя, хотя жанровый диапазон классического наследия его намного шире: оно представлено поэзией и публицистикой.

Ключевые слова: **анализ, художественный мир, жанр, проблематика, конфликт, герой, художественное осмысление, национальная проза, личность писателя, структура текста, творческая индивидуальность, Капитон Чахкиев.**

У жизни нет иного смысла, кроме того, который человек придает ей сам, раскрывая свои способности. Эти слова Э. Фромав полной мере могут быть отнесены к Капитону Чахкиеву, одной из ярких творческих индивидуальностей, оставившего значительный след в художественно-интеллектуальном наследии ингушского народа. Ему предначертано было жить и творить в «расстрельную» эпоху, в век революций, кровавых войн, неоправданных репрессий. В век, когда попирались честь и достоинство не только отдельно взятой личности, но и целых народов. На его судьбу пришлись раскулачивание (в 1935 году семья была выслана в Среднюю Азию) и депортация (в феврале 1944 года ингуши тотально были выселены в Казахстан). Из тринадцати лет ссылки Капитон Чахкиев шесть лет провел в застенках ГУЛАГа, в условиях кромешного ада, но не поддался растлению, выстоял под мощным политическим и физическим прессингом тоталитарной системы, «вышел» из горнила ада окрепшим духом, хотя здоровье его было основательно подорвано [1 – 11].

Свое жизненное кредо человека и художника он воспринимал как высокое служение родному народу. И вся недолгая жизнь поэта была тому доказательством.

Писатель вызывает интерес и как человек с ярко выраженной гражданской позицией патриота, гуманиста, и как творческая личность, создавшая нетленное художественное наследие в традициях русской классической литературы и национального фольклора. Истинный сын народа, Капитон Чахкиев писал о народе, в защиту его, ибо прекрасно понимал великую силу слова в формировании духовного мира человека, его личностных качеств, морально-нравственных, эстетических, психологических и мировоззренческих основ характера.

Художник с неповторимым индивидуальным восприятием мира, Капитон Чахкиев, наряду с неимоверным трудолюбием, природным даром и безмерной любовью к родной земле, был наделен удивительным тактом, совестливостью, внутренней культурой, порядочностью и честностью в плане личном и профессиональном, обостренным чувством долга и ответственности. Всем своим творчеством поэт утверждал нравственность как высшую Правду жизни, воспевал человека труда, человека-творца и свою задачу видел в том, чтобы ориентировать общество на духовные ценности предков, предостерегал от «материализации духа»:

Поэт не ищет шелка и ковры,
Не бережет себя от трудностей,
Он живет не ради серебра и злата.
Равенство среди людей он ищет.
…
Он всегда трудится на благо людей,
Его сердце стучит для людей,
Он идет по земле без страха,
Все, что у него есть, он отдает народу (здесь и далее перевод – *Х.М.*) [9, с. 64].

К. Чахкиев рано приобщается к литературной деятельности. Как поэт он заявил о себе в конце 30-х годов публикацией в газете «Сердало» стихотворения «ЦIе эскар» («Красная армия», 1937). Поэт-отрок прославляет Красную армию, что стоит на страже первого в мире социалистического государства, воспевает партию, политику, проводимую ею, братство народов, утверждает мысль о незыблемости ленинских идей. Незрелое в художественном плане, оно сыграло определенную роль в становлении и самоопределении творческой индивидуальности Капитона Чахкиева, равно как и стихотворения, написанные до 1944 года.

Творческая активизация Капитона Чахкиева приходится на репрессивные 1944 – 1957 годы, когда в результате тотальной депортации народ был объявлен «вне закона», т.е. «политически неблагонадежным» [5, с. 352], а национальная государственность упразднена.

Однако в обстановке духовного и физического порабощения, не допускавшей самой мысли о творчестве, Капитон Чахкиев продолжал заниматься литературной деятельностью не «благодаря», а «вопреки», став исключением из правил, потому как истинный талант нельзя уничтожить. Художник и мыслитель, объявленный вне закона, он жил и творил в естественном движении времени, понимая, что зло не может быть вечным. Мир держится на Добре, излучая Свет, Истину, Красоту, Справедливость, и его победа возможна при условии неустанного творческого труда. И потому неудивительно, что в 1957 году, возвратившись на родину, Капитон Чахкиев «привез мешки своих рукописей», созданных в условиях политической несвободы. С этого периода начинается новый в качественном и количественном плане отсчет в творчестве поэта. Его произведения публикуются как на страницах республиканских газет «Сердало» («Свет») и «Ленина никъ» («Путь Ленина»), так и в коллективных сборниках «Даьхе» («Родина»), «Молодые сердца», «Репертуарни сборник». Стихи поэта, многие из которых написаны в русле фольклорных традиций с сатирическим уклоном, звучат на радио. Мыслитель и гуманист, он идет в ногу со временем, оттачивая свое художественное мастерство, вбирая нравственный опыт эпохи и народа. Его творчество отличает обостренное чувство современности, поиск новых изобразительно-выразительных средств и форм воспроизведения действительности, ориентация на традиции отечественной и национальной художественной мысли.

К. Чахкиева не был избалован вниманием критиков. После смерти поэта появилось несколько откликов Алихана Костоева на его творчество: этюд «Капитон Чахкиев» (июль, 1965 г.) на русском языке и «Заман теш» («Свидетель времени», октябрь 1966 г.) на ингушском языке. Он был лично знаком с ним, часто бывал у художника слова в гостях. А. Костоев пишет: «Первые статьи о жизни и творчестве К. Чахкиева написаны мной, часть моей дипломной работы в Литературном институте им. А.М. Горького (1965) посвящена творчеству К. Чахкиева. В разные годы я подготовил и провел о К. Чахкиеве несколько передач по Чечено-Ингушскому телевидению и радио, написал и опубликовал (альманах «Утро гор», газеты «Сердало, «Ленинский путь», книга «Свидетель времени») несколько статей о различных аспектах творчества К. Чахкиева» [6, с. 497].

По свидетельству критика, он «более тридцати лет занимался исследованием, систематизацией, публикацией огромного и многообразного литературного наследия Капитона Чахкиева, работая непосредственно с подлинниками (автографами)». По утверждению А. Костоева, «в мае 1984 года по поручению секретаря Чечено-Ингушского обкома КПСС З.А. Яндиевой (в соответствии с просьбой семьи К. Чахкиева) он в течение полумесяца производил разборку, инвентаризацию рукописей (подлинников) К. Чахкиева в доме у его родного брата и наследника – Юсупа Чахкиева. ... В литературном наследии К. Чахкиева имеются 40 авт. л. художественно и идейно полноценных произведений (24 – 25 авт. л. прозы и 1 6 – 16 авт. л. поэзии)» [6, с. 497].

Капитону Чахкиеву был дан не только творческий дар, но и неуемное трудолюбие, страсть к познанию мира во всем его богатстве и многообразии. Писатель и мыслитель, он в равной мере интересовался как достижениями мирового художественно-интеллектуального опыта, так и всем, что связано с национальными истоками: языком, литературой, культурой (в широком смысле), фольклором, этнографией родного народа. Полученные знания позволили Капитону Чахкиеву «увидеть» фонетические особенности ингушского языка и доказать, что «существенной и характернейшей особенностью фонетики ингушского языка является долгота и краткость гласных, а ударность и безударность их играют в ритмообразовании лишь сопутствующую роль» [4, с. 337]. Подтверждением тому служит лирика самого поэта, которой присуща высокая мелодичность и благозвучие, что достигается знанием фонетических особенностей родного языка.

Малхсаннахоза я хьо, Даьхе,
Хьа й1овхало тха дог ловзо.
Хьояцзизаехлепа раьг1е, –
Хозъяьйхьотхакулгийнизо.
Как солнце, красива ты, Родина,
Твое тепло согревает нам сердца.
Ты не долина, пестреющая цветами,
Сила рук наших тебя преобразила.

Зарождение романного жанра в ингушской литературе также связано с именем Капитона Чахкиева: в 1957 году он обращается к созданию произведения большой эпической формы – романа «Моакхазалоамаш» («Кремневые горы»). В статье «Три периода в истории чечено-ингушской литературы» (июль, 1962), анализируя в целом произведения национальных поэтов и прозаиков, А. Костоев, связывая реалистический этап в истории национальной литературы с именем Капитона Чахкиева, пишет: «Если бы он … оставил после себя лишь один свой роман «Кремневые горы» (кстати, первый роман в ингушской прозе), и то его имя являлось бы гордостью для чечено-ингушской литературы»[5, с. 355 – 356]. Долгое время считалось, что писатель, который ушел из жизни в самом расцвете творческих сил, не успел закончить свой грандиозный замысел, хотя, по утверждению А. Костоева, роман был завершен. Но и в неоконченном виде оно воспринимается как духовное завещание мыслителя и гуманиста потомкам, ибо создает «концептуальную картину мира, представляющую собой целостный субъективный образ объективной реальности» [1, с. 30]. Сегодняшний день многое из богатого художественного наследия писателя для нас навсегда утеряно: архив К. Чахкиева полностью уничтожен в ходе военных событий в г. Грозном в 1994 году.

Произведения писателя, мастерство и новаторство которого проявилось в принципах художественного осмысления сложной в своей драматичности судьбы народа на разных этапах его истории, в обновлении жанровых форм, обогащении их средствами народного стиля, языка, следует рассматривать в двух плоскостях: содержательном (идейно-тематическом) и художественном. К примеру, в романе «Кремневые горы» с опорой на национальный фольклор и этнографию К. Чахкиев-реалист создал монументальную картину национальной жизни ингушей на рубеже XIX – XX веков в их многообразных связях с этномирами. При этом «временная организация художественной правды и организационная связь разных временных пучков в образе оказывается необходимым содержательным моментом, не только способом развертывания образного содержания, а и содержанием художественного образа, в котором время определяет не только его развертывание, но и «объемность» изображаемого» [2, с. 255].

Синтезируя разные временные периоды в единый узел, в сюжетный центр автор выдвигает многоплановый, цельный образ героя, характер которого формируется на стыке XIX и XX веков. «Плоть от плоти народа», он выступает воплощением черт национального характера ингушей. Посредством него писатель утверждает систему ценностных установок, содержащих национальное и общечеловеческое, ибо без ориентации на них невозможна духовно-нравственная эволюция общества. Художественная правда в романе выступает как «средство моделирования правды жизни и художественной идеи. Ориентируясь на правду жизни, писатель идет к образной концепции, а добиваясь истинности образной концепции, руководствуясь истинностью идей, он проникает в правду жизни» [2, с. 285].

В рассказе «ХIанаваьларкъана Гини шийустазах» («Почему Гини стал отступником своей веры»), осмысливая «великий перелом» в жизни народа, связанный с идеей коллективизации, К. Чахкиев создает художественно убедительный, правдивый образ эпохи, когда «и жизнь на слом, и все на слом» (А. Твардовский). Экспозиция рассказа подготавливает читателя к восприятию повествования, созданного на реалиях эпохи. Отталкиваясь от действительности, автор показывает общую психологическую атмосферу в ингушском обществе, течение жизни которого нарушено слухами о том, что «коммунисты хотят создать что-то, именуемое колхозами» [9, с. 108]. Более обеспеченная социальная прослойка – кулаки и духовенство, считая недопустимой саму мысль о коллективизации, распространяют слухи о том, что будет нарушен традиционный уклад жизни народа: «…люди будут питаться из одного котла, спать на одном матраце, укрываться одним одеялом. Все жители села, независимо от пола и возраста, будут жить (ночевать) и работать под одной крышей. Нравственно-этические ценности не будут иметь былой силы, отношения между мужчинами и женщинами будут носить непростительно свободный характер и т.д.)» [9, с. 108]. Бедняки (преобладающее большинство), которым и «терять» было нечего, идею коллективизации приняли безоговорочно.

Сюжет, «реальная цепь изображаемых движений» [3, с. 150], образная система рассказа созданы в соответствии с требованиями времени и «работают» на решение социально-психологического и нравственного конфликта, «обусловленного историческими и социальными причинами и выражающего идейно-эстетическую концепцию автора. … В столкновениях обнаруживают свои истинные свойства характеры персонажей» [8, с. 65], проявляющиеся на стадии завязки действия и реализующиеся в развитии сюжета. Так, завязка действия происходит в доме Кадир-муллы, равно как и начало конфликта. Здесь обсуждается вопрос о недопустимости создания колхоза. Высказывается мысль о том, что «события приобретают необратимый характер. Надо действовать быстро и слаженно, иначе неизвестно, что их ждет в будущем. Бомбы, изготовленные в Инглас (Англии – Х.М), доставлены. Миссия гостей на этом закончена» [9, с. 110].

Все происходящее воспроизводится сквозь призму видения старого Гини. Он изначально не может понять, почему приглашен к мулле: ведь «он не из тех, кто лишний раз соберет людей без надобности, и человек не хлебосольный». Однако, войдя в комнату, Гини крайне удивлен: «стол ломился от обилия еды, а Кадир-мулла мирно беседовал с гостями. К трапезе приступили после взаимных приветствий, но гости и хозяин не очень усердствовали, чем вызвали у Гини мысль о том, что они до его прихода успели наесться». Смысл происходящего он осознал лишь после того, как «один из гостей вышел и вернулся с небольшой холщовой сумкой и вынул из него два одинаковых предмета черного цвета, вид которых вызвал у него тревогу: глаза его расширились, и он заерзал на месте» [9, с. 110].

Рассказ написан в ярко выраженном психологическом ключе. Стилевое единство, система средств и приемов произведения направлены на максимальное проникновение во внутренний мир героев. Особое внимание уделено старому Гини, который под давлением главы сельского духовенства Кадир-муллы должен совершить в «добровольно-принудительном порядке» убийство (и не одно): ему по жребию выпало подложить бомбу в здание школы, где в присутствии районного начальства, разъясняющего необходимость создания колхозов, проходит собрание жителей села. Автор показывает колоссальную внутреннюю борьбу героя, представления которого о жизни и своей роли в ней не согласуются с жестокостью и беззаконием. По своей морально-нравственной сути он не приемлет зло и насилие, в какой бы форме оно не проявлялось. И философия муллы, требующего «восстановления» социальной справедливости ценой массовых убийств людей – «каммонистов» и бедняков, их поддерживающих» [9, с. 113], своих односельчан, идет вразрез с психологической установкой героя. Поставив его в положение «возможного, предполагаемого, необходимого и долженствующего, писатель-реалист показывает, что есть и другие вариации проявления обязательного, как бы два измерения одного и того же объекта» [2, с. 208].

К. Чахкиев блестяще владеет мастерством композиции, тончайшим психологическим анализом. Особое внимание автора сосредоточено на душевных переживаниях героя, которого «приводит» в стан такого же обездоленного люда, ибо единственно верный путь выхода из социального тупика – «создание колхоза, в котором результаты коллективного труда будут общими, благодаря чему условия жизни людей улучшатся, они будут иметь одинаковый достаток во всем» [9, с. 115]. От мысли о том, что мог быть причиной смерти «таких же бедняков, как и он, думающих, как он», герой испытывает сильное душевное потрясение, но благодарен судьбе, что не совершил преступления. В создании рассказа автор «отправляется от жизни, от своих переживаний и убеждений. Жизненно-наглядные картины вызывают у художника процесс творческой кристаллизации, он творит как сама действительность, рассказывая жизнь» [2, с. 207]. Произведение вызывает интерес не только простотой и естественностью изображения реалий жизни, в которых определенную роль играет вымысел в качестве средства воспроизведения действительности, но и поэтикой воссоздания художественного мира.

Рассказ «Эстамаравахар» («Жизнь Эстамара»), в котором с особой силой звучит «голос» родины, посвящен теме переселения в Турцию. Современная писателю действительность изображена в произведениях малой эпической формы: «Баьтезоахалол» («Сватовство Бяты»), «Миштадехар Маlе тоба» («Как изменил своей вере Маи»), «Гуйран сайре» («Осенний вечер»), «Зоахалол» («Сватовство»), «Саг йодаяритоами» («Похищение девушки и примирение»), «УлейгIаза таьIмехоаваьЭлмарза» («Как Элмарза по воле Улейги стал наседкой». Написанные в остро сатирическом ключе, они несут «исторически правдивый пафос отрицания изображаемой действительности» [7, с. 190].

В небольшом по объему произведении «ЭгIаваьДударкъа» («Ненормальный Дударка») писатель обращается к истории народа, не столь отдаленной во временной дистанции (начало XX века), свидетельствующей об участии ингушей в русско-японской войне. О тесном взаимодействии ингушей с близкими и отдаленными этномирами повествует рассказ «Элбердадийцар» («Рассказ Элберда»).

Таким образом, в становлении и развитии ингушской литературы Капитону Чахкиеву, бесспорно, отводится значительное место. Яркая, многогранная личность, определившая собой время, он на собственной судьбе испытал драматизм своей эпохи. Писатель и мыслитель, Капитон Чахкиев создал многослойный художественный мир, в котором, осмысливая судьбу родного народа на трагических изломах его истории, утверждал вечные нравственно-философские критерии, определяющие сущность человека – долг, честь, достоинство.

Библиографический список

1. Валеева Н.Г. Национальная картина мира и перевод. *Эпический текст: проблемы и перспективы изучения*: Материалы XI Международной научной конференции. Пятигорск, 2008: 30 – 33.
2. Гей Н.К. *Искусство слова. О художественности литературы*. Москва, 1967.
3. Давыдова Т.Т., Пронин В.А. *Теория литературы*: учебное пособие. Москва, 2003.
4. Костоев А.У. Капитон Чахкиев (этюд). *Ореховое дерево*. Москва, 2007: 334 – 339.
5. Костоев А.У. Три периода в истории чечено-ингушской литературы. *Ореховое дерево*. Москва, 2007.
6. Костоев А.У. Письмо в Управление по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. *Ореховое дерево*. Москва, 2007: 496 – 499.
7. Поспелов Г.Н. *Теория литературы*: учебник для университетов. Москва, 1978.
8. Фесенко Э.Я. *Теория литературы*: учебное пособие. Москва, 2005.
9. Чахкиев К. *Сватовство Бяты.* Рассказы, стихотворения, поэма. Грозный, 1989.

References

1. Valeeva N.G. Nacional'naya kartina mira i perevod. *`Epicheskij tekst: problemy i perspektivy izucheniya*: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Pyatigorsk, 2008: 30 – 33.
2. Gej N.K. *Iskusstvo slova. O hudozhestvennosti literatury*. Moskva, 1967.
3. Davydova T.T., Pronin V.A. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003.
4. Kostoev A.U. Kapiton Chahkiev (`etyud). *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007: 334 – 339.
5. Kostoev A.U. Tri perioda v istorii checheno-ingushskoj literatury. *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007.
6. Kostoev A.U. Pis'mo v Upravlenie po delam izdatel'stv, poligrafii i knizhnoj torgovli. *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007: 496 – 499.
7. Pospelov G.N. *Teoriya literatury*: uchebnik dlya universitetov. Moskva, 1978.
8. Fesenko `E.Ya. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
9. Chahkiev K. *Svatovstvo Byaty.* Rasskazy, stihotvoreniya, po`ema. Groznyj, 1989.

Статья поступила в редакцию 24.01.21

УДК 821.161.1: 785 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-394-396

Petrova S.A., *Cand. of Sciences (Philology), Leningrad State University named by A.S. Pushkin, Pushkin Leningrad State University (St. Petersburg, Pushkin, Russia), E-mail: taiciapetrova@yandex.ru*

THE IMAGE OF A LYRICAL HERO IN ROCK POETRY V.R. TSOI. The article discusses the problem of compiling a generalized image of a lyrical hero in the lyrics of Viktor Tsoi. The idea is justified that the lyrical hero is a generalized image of a person facing a long external choice. The article addresses the topic of the duality of choice, the complexity of worldview and alienation from public opinion and the benefits of civilization. The purpose of the work is to create a generalized portrait of a lyrical hero on the material of the lyrics of the album "Blood Group". The author focuses on the complexity of the feelings that overwhelmed the lyrical hero during the choice, as well as addressing the interlocutor in search of support. Based on the analysis of the lyrics of the group with the name "Kino", as well as the attraction of additional sources, the author concludes that the lyrical hero is in a state of uncertainty and choice. The author manages to give a generalized characteristic of the lyrical hero on the material of seven lyrics by Viktor Tsoi. The study can be continued by analyzing the four songs of the album "Blood Group", in which the lyrical hero decides to take a step towards fate.

Key words: **Russian rock, lyrical hero, "Kino" band, album "Blood Type / Group", composition, Viktor Tsoi, explicit and implicit image of lyrical hero.**

С.А. Петрова*, канд. филол. наук, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Пушкин, E-mail: taiciapetrova@yandex.ru*

ОБРАЗ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В РОК-ПОЭЗИИ В.Р. ЦОЯ

Статья посвящена исследованию актуальной философской проблемы поиска смысла жизни на материале текстов русской рок-группы «Кино». В статье рассматривается проблема недостаточной изученности рок-поэзии как целостного явления, в частности составления подробного обобщенного образа лирического героя на материале текстов песен лидера рок-группы «Кино» Виктора Цоя. На материале текстов песен альбома «Группа крови» автор воссоздает обобщенный образ эксплицитного и имплицитного субъекта. Результатом исследования послужил анализ песен группы с яркими примерами, доказывающи-

ми основные тезисы работы. Автор приходит к выводу, что лирический герой находится в состоянии длительного выбора, двойственности бытия: перед ним определяется возможность остаться в социуме или открыться миру и уйти в дождь навстречу своим целям и своей судьбе. В текстах семи песен альбома герой ролевой лирики стремится к решению своей проблемы, обращается к собеседнику и к своей маме с просьбой поддержки. В выбранных композициях лирический герой пытается покинуть общество и принятые устои, но не решается это сделать. Анализ обобщенного образа лирического субъекта и выводы, сделанные автором, могут быть использованы на теоретических и практических занятиях со студентами при изучении литературы и рок-музыки XX века.

Ключевые слова: **русский рок, лирический герой, группа «Кино», альбом «Группа крови», композиция, Виктор Цой, эксплицитный и имплицитный образ лирического героя.**

В современном литературоведении термин «рок-поэзия» представляет собой своеобразную форму русской поэзии. Как отмечает И.А. Буйнов, русская рок-поэзия продолжает традиции русской литературы XIX – начала XX века [1, с. 11]. Исследователь Т.С. Кожевникова считает феномен рок-поэзии одним из способов распространения песенной поэзии [2, с. 64].

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью рок-поэзии как целостного явления, а также необходимостью воссоздать подробный образ лирического героя в текстах песен лидера рок-группы «Кино» В.Р. Цоя. Как указывает А.В. Мартыненко, В.Р. Цой олицетворяет мятежную эпоху 1980-х гг., когда система потеряла значимость и вступила в эпоху кризиса, открывая явление андеграунда [3, с. 128].

Материалом исследования послужили тексты песен из альбома «Группа крови» (1987 – 1988) группы «Кино». А.Н. Житинский в воспоминаниях делится своим восприятием Виктора Цоя, который стал новым, возмужавшим, проделавшим путь от «Бездельника» к «Последнему герою» [4, с. 148].

Теоретическая значимость работы обусловлена необходимостью подробного изучения эксплицитного и имплицитного героя ролевой лирики на материале альбома «Группа крови», которого ждали во всех уголках России. *Практическая значимость* исследования предполагает использование текста работы при подготовке лекций и практических занятий о феномене русской рок-поэзии в рамках изучения литературы XX столетия.

Целью работы является создание обобщенного образа лирического субъекта на материале текстов песен альбома «Группа крови» (1987 – 1988).

Среди основных *задач* можно выделить следующие:

1. Познакомиться с работами, посвященными анализу лирического героя текстов песен В.Р. Цоя.
2. Проанализировать тексты песен группы «Кино» (альбом «Группа крови») и выделить особенности представления героя ролевой лирики,
3. Составить обобщенный образ эксплицитного и имплицитного действующего персонажа в текстах песен альбома «Группа крови».

В ходе работы были использованы авторитетные литературные источники, характеризующие термин «лирический герой». По определению Б.О. Кормана, лирический герой является носителем сознания и предмета изображения, одновременно выступая в качестве субъекта и объекта речи. Автор указывает, что субъект ролевой лирики представляет собой самостоятельную тему стихотворного текста и отличается наличием бытового, житейского и биографического облика [5, с. 48]. В работе Л.Я. Гинзбург термин «лирический герой» понимается как образ, который отсылает читателя к внелитературной личности автора произведения [6, с. 54].

Кроме этого, мы обращались к работам современных авторов, характеризующих образ человека в творчестве В.Р. Цоя. Необходимо отметить работу Н.Ю. Плехановой, в которой образ лирического героя был рассмотрен с точки зрения субъектно-объектных отношений. Автор отмечает эволюцию духовного пути лирического героя в текстах песен В.Р. Цоя и создает типологию образов [7, с. 202]. Статья Я.В. Щелгуновой и О.Н. Проваторовой отличается описанием текстов В.Р. Цоя с точки зрения философской направленности и выделения тем самоопределения, нравственного выбора и бунтарства в образе лирического героя [8, с. 246].

Отметим также работу автора исследования, характеризующую лирического субъекта на материале текста песни В.Р. Цоя «В наших глазах». Мы отметили онтологическую двойственность, которая логично сочетается в философии лирического героя, делающего выбор в пользу свободы от ограничений в поисках своего места в этом мире [9, с. 174].

При написании работы нами были использованы следующие *методы*: метод анализа и синтеза, обобщение, сравнение.

Научной новизной исследования является составление обобщенного образа лирического героя в творчестве В.Р. Цоя на материале текстов песен его самого известного альбома «Группа крови». В теоретическом плане мы рассматривали тексты песен В.Р. Цоя и воплотили образ эксплицитного и имплицитного лирического героя. В практическом плане исследование уникально тем, что в нем приводятся цитаты из текстов песен, убедительно доказывающие точку зрения автора.

Обратимся к характеристике текстов музыкального альбома «Группа крови» (1987 – 1988). Как отмечает в своих воспоминаниях А. Житинский, «альбом назван по имени главной, первой песни, лучшего, что удалось создать отечественной рок-музыке восьмидесятых» [4, с. 148].

Впервые упоминание лирического героя происходит во второй строке композиции песни: «Отпечатков *наших* ног». Субъект ролевой лирики представляется в комнате со звездной пылью на сапогах, стоящий напротив мягкого кресла, покрытого клетчатым пледом, на котором, возможно, сидит его собеседник. В строчке «*Не нажатый вовремя курок*» автором передана трагичность образа субъекта песни, который находится между небом и землей. В следующей строке появляется лейтмотив солнечного цвета, о котором мечтает герой, который снится ему «*в ослепительных снах*». Припев композиции наполнен мелодической красотой и стремлением к поэтической свободе. Лирический герой обращается к имплицитному собеседнику с просьбой: «*Пожелай мне удачи в бою*». Эта фраза повторяется в тексте композиции четыре раза, что характеризует крик о помощи, необходимость, желание героя победить своего соперника. В следующем предложении поясняется значимость победы для главного героя песни, выраженная в том, что у него есть стремление решить проблему противоречия между идеалами и реальностью, но он отвергает «*победу любой ценой*». Это свидетельствует о твердости духа, бесстрашии, принципиальности и решительности главного героя, нацеленного на любой исход военных действий.

В следующей строке «*Я никому не хочу ставить ногу на грудь ..., но высокая в небе звезда зовет меня в путь*» появляется лейтмотив звезды, которая вдохновляет его на участие в бою и желание победить в ней. При этом лирический герой сомневается, обращается к своему незримому собеседнику и дважды произносит: «*Я хотел бы остаться с тобой*». Это свидетельствует о важности собеседника в жизни героя, о его любви к нему (к женщине), но по необъяснимым обстоятельствам он вынужден его покинуть и идти сражаться.

В этой композиции отчетливо представлены лейтмотивы войны, боя, непокоренной звезды и любви. Лирический герой, полный вдохновения и любви, отправляется воевать по зову «*высокой в небе звезды*» (своего сердца). Собеседник в этой песне представляется женщиной, с которой хочет остаться лирический герой, но вынужден ее покинуть, потому что его переполняют чувства свободы и долга.

Композиция «*Закрой за мной дверь, я ухожу*» является продолжением темы, обозначенной в тексте песни «*Группа крови*». В этой песне субъект ролевой лирики представлен эксплицитно, а собеседник имплицитен. В первой строке передан осуждающий протест персонажа по отношению к общественному мнению:

Они говорят: им нельзя рисковать,
Потому что у них есть дом.

Главный герой осуждает людей, терпеливо сидящих в своих светлых домах. Он не уверен в своей правоте, но противопоставляет себя обществу: «*Меня ждет на улице дождь, их ждет дома обед*». Мотив одиночества, дождя, неприятия и протеста выражается в тексте композиции следующей фразой: «*Закрой за мной дверь. Я ухожу*». Второй куплет является призывом собеседника к действию, протесту, принятию общественного порицания:

И если тебе вдруг наскучит твой ласковый свет,
Тебе найдется место у нас, дождя хватит на всех.

Лирический герой, полный сил и энтузиазма, призывает собеседника выйти на улицу в дождь и смеяться над общественным мнением людей, спрятавшихся в своих светлых уютных домах. Мир кажется главному герою обыденным и абсурдным. Обращение к часам и висящему портрету на стене не является случайным, поскольку оппонент может перестать следовать общественному мнению лишь в значимый для него период времени. Портрет является символом застывшего времени – собеседника, а часы – меняющегося мира (протестующий лирический герой).

Композиция «*Война*» является продолжением лейтмотива протеста, боя и выбора. Лирический герой в этой песне представлен имплицитно, о нем не упоминается, однако, если следовать логике альбома, можно сделать вывод, что он обращается к участнику разговора с призывом к действию. Сначала он просит своего оппонента показать людей, «*уверенных в завтрашнем дне*». В этих строках представлен мотив ключа и двери, которые являют собой нарушение личных границ, отказ от запретов, протест против общественного мнения и порицания.

В тексте песни представлен мотив двойственности бытия: «*Между Землей и Небом — Война*!». Независимо от того, где находится человек, он попадает на поле боя с оживленными битвами с общественным мнением. Лирический субъект незримо объясняет собеседнику то, что все люди разные, у каждого из них свое мировосприятие, ценности и понимание всех происходящих событий:

Где-то есть люди, для которых есть день и есть ночь.
Где-то есть люди, у которых есть сын и есть дочь.

В этой же песне художественный образ говорит о том, что есть люди, которые смогут поддержать и подставить свое плечо, а есть те, кто станут осуждать до конца жизни, встав стеной. Он призывает собеседника к выбору своего жизненного пути, не дожидаясь одобрения и поощрения со стороны окружающих людей. Герой полон сомнений и неопределенности, понимает, что варианты

развития событий могут быть непредсказуемыми, потому что «*Между Землей и Небом – Война*!».

В песне «*Спокойная ночь*» лирический герой представлен местоимением «*я*»: «*Я ждал это время, и вот это время пришло*». Главные лейтмотивы песни: ночь, тяжесть облаков, сила. Лирический субъект убеждает собеседника в силе ночи как времени суток. Он поражается тому, как ночью слабые и зависимые от чужого мнения люди меняют свои позиции и совершают значимые для их жизни действия: перестают молчать, уходят, меняют свои жизненные установки: «*Те, кому нечего ждать, отправляются в путь*». Мотив ночи в этой композиции характеризует время перемен, спокойствия и нарушения границ, двойственности выбора и спасения. Тот, кто ложится спать остается дома, а те, «*кому нечего ждать, отправляются в путь*». Интерес представляет то, что название песни «Спокойная ночь» не отражает ее главного смысла – перемен и стремления к спасению от общественных границ и запретов.

В композиции «*Мама, мы все тяжело больны*» лирический герой обращается к своей матери как к образу мифического божества. Он доказывает главному человеку в своей жизни – матери, что он должен идти, его сердце горит огнем, ему не хватает свободы и свежего ветра, он вынужден жить под запретами, хотя стремится к дождю (мотив песни «*Закрой за мной дверь, я ухожу*»). Субъект ролевой лирики призывает остальных идти к своей цели, быть сильными и не бояться разбить руки в кровь, суметь «*вышибить дверь*» на пути к своей мечте. Однако здесь же герой полон сомнений «*Плыть или не плыть*?»: идти против системы или подчиниться обществу? Этот вопрос он задает главному человеку в своей жизни – матери, убеждая ее в том, что он тяжело болен и сошел с ума, поскольку хочет нарушить сложившиеся устои и пойти против общественного мнения.

Как указывает в одном из интервью с Виктором Цоем А.Н. Житинский, название композиции «*Бошентунмай*» является перефразированной калькой китайской разговорной фразы 不是出卖 (буши чумай), которая переводится как «не продавайся» [4, с. 151]. Лирический герой в этой песне вновь эксплицитен. Он повествует о благах цивилизации: *теплые квартиры, свет, чай, лето, газ, телефон, горячая вода, радиоточка, паркетный пол, кирпичный пол, метро, центр*. Эти радости бытия затягивают многих людей, останавливают их там, в привычном мире между небом и землей. Однако завершается перечисление известных благ необходимостью выбора: *Стой*! *Опасная зона*! *Работа мозга*! *Бошентунмай*... (Не продавайся!). Субъект композиции стоит перед выбором: остаться в привычном мире (продаться цивилизации) или уйти и изменить себя и свое окружение.

Подробное описание сущности субъекта ролевой лирики на материале композиции «*В наших глазах*» представлено в работе автора исследования «Онтологическая двойственность в рок-поэзии Виктора Цоя (на материале песни «В наших глазах»)») [9]. Мы отметили, что лирический субъект находится в ситуации двойственности выбора между привычной жизнью с общественными идеалами и уникальностью собственного мнения.

В рамках данной статьи нам удалось проанализировать семь текстов композиций альбома группы «Кино» «Группа крови». Стоит отметить, что лирический герой в шести текстах представлен эксплицитно, а в песне «Война» он имплицитен, однако подразумевается и обращается к собеседнику с призывом к выполнению действий.

Субъект ролевой лирики в этих композициях относит себя к части поколения, при этом в каждой из представленных песен он находится в ситуации выбора: остаться вместе со всеми и продаться цивилизации («*Бошентунмай*») либо действовать обособленно и идти в дождь во всеобъемлющий и нескончаемый мир. Этот мир в текстах песен воспринимается главным действующим лицом как постоянная и незавершенная война с эпохой и самим собой.

В каждом тексте мы можем проследить, как человек готовится к уходу, призывает собеседника, объясняется с мамой, но не уходит совсем. Таким образом, он делает попытку решения актуальной философской проблемы – поиска смысла жизни.

В каждой композиции лирический субъект находится в состоянии неопределенности, двойственности, он решительно настроен, но не готов к совершению значимых действий. В альбоме прослеживается тенденция к принятию решения персонажем: от песни к песне он понимает, что решение нужно принимать сейчас, иначе потом будет поздно.

Таким образом, нам удалось достичь цели исследования и составить обобщенный образ субъекта ролевой лирики на материале семи композиций альбома «Группа крови». Оставшиеся четыре текста песен заслуживают особого внимания, поскольку в них лирический герой совершает попытку бегства от реального мира, выходит за рамки, обозначенные обществом, делая шаг навстречу новому мировосприятию.

Библиографический список

1. Буйнов И.А. Эстетическая концепция рок-поэзии. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова*. Филологические науки. 2010; № 2: 11 – 16.
2. Кожевникова Т.С. Информационно-мировоззренческая потребность общества на примере русской рок-поэзии. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 23 (277): 64 – 66.
3. Мартыненко А.В. Человек-эпоха Виктор Цой: личность в контексте культуры, культура в контексте личности. *Сибирский научный вестник.* 2014; № 4 (18): 128 – 132.
4. Цой В. *Стихи, документы, воспоминания.* Авторы-составители М. Цой, А. Житинский. Санкт-Петербург: Новый Геликон, 1991.
5. Корман Б.О. *Лирика и реализм*: научное издание. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1986.
6. Гинзбург Л.Я. *О лирике*. Ленинград: Советский писатель, 1974.
7. Плеханова Н.Ю. Субъектно-объектные отношения в рок-поэзии Виктора Цоя: проблема лирического героя. *Русская рок-поэзия: текст и контекст*. 2019; № 3: 194 – 203.
8. Щелгунова Я.В., Проваторова О.Н. Лирический герой философской рок-поэзии В. Цоя. *Актуальные проблемы речевой культуры будущего специалиста*: Материалы II Республиканской студенческой научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета. Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2020: 244 – 246.
9. Петрова С.А. Онтологическая двойственность в рок-поэзии Виктора Цоя (на материале песни «В наших глазах»). *Научный диалог*. 2019; № 8: 166 – 177.

References

1. Bujnov I.A. `Esteticheskaya koncepciya rok-po`ezii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M.A. Sholohova.* Filologicheskie nauki. 2010; № 2: 11 – 16.
2. Kozhevnikova T.S. Informacionno-mirovozzrencheskaya potrebnost' obschestva na primere russkoj rok-po`ezii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 23 (277): 64 – 66.
3. Martynenko A.V. Chelovek-`epoha Viktor Coj: lichnost' v kontekste kul'tury, kul'tura v kontekste lichnosti. *Sibirskij nauchnyj vestnik.* 2014; № 4 (18): 128 – 132.
4. Coj V. *Stihi, dokumenty, vospominaniya.* Avtory-sostaviteli M. Coj, A. Zhitinskij. Sankt-Peterburg: Novyj Gelikon, 1991.
5. Korman B.O. *Lirika i realizm*: nauchnoe izdanie. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1986.
6. Ginzburg L.Ya. *O lirike*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1974.
7. Plehanova N.Yu. Sub`ektno-ob`ektnye otnosheniya v rok-po`ezii Viktora Coya: problema liricheskogo geroya. *Russkaya rok-po`eziya: tekst i kontekst*. 2019; № 3: 194 – 203.
8. Schelgunova Ya.V., Provatorova O.N. Liricheskij geroj filosofskoj rok-po`ezii V. Coya. *Aktual'nye problemy rechevoj kul'tury buduschego specialista*: Materialy II Respublikanskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 75-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. i 100-letnemu yubileyu Doneckogo nacional'nogo tehnicheskogo universiteta. Doneck: Doneckij nacional'nyj tehnicheskij universitet, 2020: 244 – 246.
9. Petrova S.A. Ontologicheskaya dvojstvennost' v rok-po`ezii Viktora Coya (na materiale pesni «V nashih glazah»). *Nauchnyj dialog*. 2019; № 8: 166 – 177.

Статья поступила в редакцию 21.01.21

УДК 82.04 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-396-399

Ovanesyan L.G., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, South Ural state humanitarian–pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Chajka45@yandex.ru*
Klykova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural state humanitarian–pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: klykovala@yandex.ru*
Yunusova E.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural state humanitarian–pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: izadora.74@mail.ru*

BIYANKA – VILLAGE OF FORGOTTEN FOLKLORE TRADITIONS (BASED ON THE MATERIALS OF THE FOLKLORE EXPEDITION). The article examines materials of the folklore and ethnographic expedition and reveals peculiarities of the folklore traditions of one of the loci of Russian folk culture in the Southern Urals – the village of Biyanka in Ashinsky District of Chelyabinsk Region. The article deals with the development of mining industry in the history of Russia, the reasons for

the relocation of the serfs of Kaluga peasants to the Southern Urals; reveals the content of the legends concerning the foundation of the village, the origin of its name in the folklore and documentary version. Attention is paid to festive and everyday customs and rituals, accompanying them with folklore works; norms in performing arts, crafts, and farming; the features of the local dialect are considered in detail. The authors identify the problems associated with the extinction and loss of folklore genres and traditions, their current state; the relevance and scientific value of the collected material are noted.

Key words: **folklore and ethnographic expedition, Biyanka village, history, Kaluga migrants, tradition, traditional folk culture, dialect.**

***Л.Г. Ованесян**, канд. филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: Chajka45@yandex.ru*

***Л.А. Клыкова,** канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: klykovala@yandex.ru*

***Е.Б. Юнусова,** канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: izadora.74@mail.ru*

БИЯНКА – СЕЛО ЗАБЫТЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ)

В данной статье рассматриваются материалы фольклорно-этнографической экспедиции и выявляются особенности фольклорных традиций одного из локусов русской народной культуры на Южном Урале – села Биянка Ашинского района Челябинской области. Затрагиваются вопросы развития горнозаводского дела в истории России, причины переселения крепостных калужских крестьян на Южный Урал; раскрывается содержание преданий, касающихся основания села, происхождения его названия в фольклорной и документальной версии. Уделяется внимание праздничным и повседневным обычаям и ритуалам, сопровождающим их фольклорным произведениям; нормам в исполнительском творчестве, ремеслу, ведению хозяйства; подробно рассматриваются особенности местного диалекта. Авторами обозначаются проблемы, связанные с угасанием и утратой фольклорных жанров и традиций, их современным состоянием; отмечаются актуальность и научная ценность собранного материала.

Ключевые слова: **фольклорно-этнографическая экспедиция, село Биянка, история, калужские переселенцы, традиция, традиционная народная культура, диалект.**

Повсеместное распространение информационных технологий во всех областях современной жизни; стремление к благам цивилизации, повлекшее урбанизацию сельского населения и уход из жизни носителей народных традиций, негативно отразилось на состоянии фольклорного творчества и многовековых традиций. Все реже встречаются локальные очаги, сохранившие многовековое национальное наследие. Благодаря полевым научным исследованиям в данной области открываются новые страницы истории и культуры наших предков, фольклористика пополняется неизвестными прежде сведениями и фактами.

Цель настоящей статьи – изучение и фиксация фольклорных традиций старого русского села Биянка, расположенного в глухой таежной местности северо-восточной части Ашинского района Челябинской области. Удаленность от областного центра не менее чем на 350 км, от районного центра на 65 км, неблагополучная грунтовая дорога, которая является до настоящего времени единственным путем для автотранспорта, делают этот населенный пункт малодоступным для исследователей и туристов. Однако самобытные традиции местного населения привлекали и привлекают до настоящего времени внимание фольклористов и этнографов. Начиная с рубежа XX – XXI столетия, село посещали группы студентов и преподавателей филологического и музыкального профиля вузов г. Челябинска, а также специалисты-одиночки в области народного художественного творчества. Научные публикации, затрагивающие этно-фольклорную тематику данной локальной зоны, единичны. Одна из наиболее значимых – «Похоронно-поминальные причитания калужских переселенцев Челябинской области» О.Л. Юровской, в которой автор проводит анализ и выявляет семантическую функцию музыкального и вербального кодов похоронного ритуала, реализованную в причитаниях [1].

В основном информация о селе и его жителях имеет краеведческий характер и размещается в местной периодике, в работах учащихся школ, на сайтах Интернета. Повествуется в этих источниках об истории села, живописной природе; особенностях местного говора, повседневных проблемах, ярких личностях. Значимое место в увековечивании памяти о биевском прошлом и настоящем занимает видеофильм «Вуповод», созданный Челябинской телекомпанией «АТВ-12» в 2014 году.

В июне 2018 года в составе студентов и преподавателей факультета народного художественного творчества Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета («ЮУрГГПУ») в это таежное село была проведена научно-исследовательская экспедиция. Цель ее – изучение истории поселения, бытовых и праздничных традиций, фольклорного творчества, этнографии, диалекта. Некоторые результаты экспедиции излагаются в данной статье.

Название села Биянка отражает далекие исторические события, связанные с обитанием в таежных местах родового подразделения «биян» (бейэн) из рода «яиксыты», входившего в состав древнего башкирского племенного объединения «мин» [2, с. 32]. Речка Бия (в пер. с башк. – ‘быстроногая кобылица’) протекала по их родовым кочевьям, но благодаря присоединению Башкирии к Российскому государству в 1550-е годы многие кочующие племена покинули эти места, и с XVIII века там началось строительство крупнейшего Южно-уральского комплекса металлургических заводов [3, с. 29].

По одному из распространенных преданий начала горнозаводского периода нашей страны, во время правления Екатерины II знатные дворяне в карточной игре проигрывали или меняли на охотничьих собак целые деревни крепостных крестьян, которых затем переселяли на Урал в качестве рабочих на возведенные чугунолитейные и железоделательные заводы [4, с. 11]. Такие устные рассказы бытовали и в Ашинском районе, повествующие о том, что в середине XVIII века заводчикам И.Б. Твердышеву и И.С. Мясникову по везению достались крепостные крестьяне Калужской губернии.

В документальной версии переселение калужских крестьян произошло после возведения на Урале этими купцами Симского и Миньярского железоделательных заводов. После смерти Мясникова в 1788 году его дочь Ирина Ивановна Бекетова оказалась наследницей этих заводов. На семейном совете с супругом А.П. Бекетовым было решено перевести из принадлежавших ему вотчинных земель Калужской губернии часть крестьян на Урал для заводской и призаводской работы. Одни из прибывших крестьян основали с. Сергиевка на территории Симского завода (в настоящее время находится в Катав-Ивановском районе Челябинской области), другую группу планировалось отправить на Миньярский завод в качестве подсобных рабочих. Однако последние возмутились и устроили беспорядки, не желая выполнять заводскую работу и жить в барачных условиях. Под ружейным конвоем смутьянов погнали по реке Миньяр и определили им место возле горной речки Бия, получившей впоследствии русифицированное звучание «Биянка». С этого времени и начинается история села, первоначально называвшегося выселками, т.к. его жители считались выселенными с Миньярского завода. По воспоминаниям Валентины Васильевны Хомановой (1964 г.р.), переселенные калужане подвергались жестокому обращению, их секли плетьми и нещадно били. Отсюда в памяти некоторых старожилов ассоциативно происхождение названия Биянка связывается со словом «бить», что добавляет в фольклорное наследие поселенцев еще одно предание [6].

Отселенные в непроходимые, но живописные земли биянские крестьяне отстояли свое право на аграрный труд и соответствующее хозяйственное устройство.

Относительно возраста села Биянка до сих пор окончательного ответа нет. Жители уже отметили 250 лет своей малой родины, однако, по утверждению ашинского краеведа И. Мезенцева, ссылавшегося на документы Челябинского областного архива, село было основано крепостными калужскими крестьянами помещика П.А. Бекетова в 1797 году, что означает, что до круглой даты еще более четверти века [5, с. 3].

Сохранять фольклорные традиции своих предков и следовать им в условиях негативных социально-экономические перемен и реформ советского и постсоветского периодов было почти невозможно, но «биёвским» (местное самоназвание жителей села) это удается, что подтвердила фольклорно-этнографическая экспедиция. Встречи с потомками калужских переселенцев перенесли собирателей этнокультурных редкостей более чем на полвека назад, когда по широким улицам рядами ходили молодежные компании, обмениваясь припевками под оригинальные гармошечные наигрыши, и каждый ощущал себя членом одной большой семьи, вплоть до 60-х годов прошлого столетия, насчитывающей около 1200 человек. «Биянка агромная была, пално маладёжи» – так характеризовала село старожил Клавдия Кирилловна Макарова, прожившая в нем семьдесят девять лет [6].

Фольклорное творчество, веками устоявшиеся традиции проявлялись в повседневном и праздничном обиходе. Праздники гуляли всем селом: «Рожаство», «Хрещение», Масленицу, Благовещенье, Пасху, Вознесение и Троицу. Но больше всех почитали Духов день, он был нерабочим: всем селом дружно ходили на речку, святили воду и поминали родителей. Когда как по России более известен и

распространен обычай Коляды и пение особых, колядных песен на зимних Святках, в Биянке ходили по домам и пели (кричали) «Тауси» (ударение на последний слог), адресуя какому-либо члену семьи и выражая пожелания на предстоящее будущее (тексты приведены на местном диалекте):

Тауси, тауси,
Тут летели гуси,
Середь двора пали,
Пёрышки роняли.
Кому эти пёрышки?
Братцу Ивану на подушечку
На пуховенькыю,
На шелковастенькыю.

Говором: Ау-у, дайти ногу! [6] (информант К. К. Макарова, 1939 г.р.).

За это хозяева одаривали исполнителей кто чем: голенью, ногою, черёмухой, горохом, и неслучайно. Верили, что ритуальное пение должно было привлекать удачу в женитьбе, здоровье, благополучии. Команды ряженых под названием «святки» («Вона святки идуть») играли шуточные спектакли, девушки ворожили, в Крещение ходили на прорубь к реке освящать воду. «Тяжило жили, но вяселее. Помощи сколькя было. На праздники уся Биянка сабиралась. Слободнейше жили, с радосью» [6] (информант В. И. Караваева). Возвращаясь к новогодним песням – Таусеням, следует сказать о том, что они рождались и бытовали в Южных территориях России. Свидетельством тому является выпущенный в 1985 году сборник с пластинкой «Новогодние поздравительные песни Рязанской области», собранные в 1970-е годы сотрудниками кабинета народной музыки МДОЛГК имени И. А. Беднякова. Опираясь на труды А.А. Потебни, В.Я. Проппа, К.В. Квитки, автор сборника Н. Гилярова связывает «Авсени» и «Таусени» с обрядами прихода Весны, наступлением тепла и прибавлением дня, что соответствует древним датам празднования Нового года, ориентирующимся на весеннее равноденствие [7, с. 4 – 5]. Жители Биянки не могли дать объяснения относительно их происхождения и бытования, но традиции сохранялись и передавались от поколения к поколению почти в неизменном виде. В силу сложившихся обстоятельств южнорусские новогодние песни обрели на Урале свою вторую жизнь уже в более сокращенном названии – «Тауси».

Вплоть до 1960-годов биянские девушки и женщины занимались ручным ткачеством и вышивкой, одежду изготавливали из выращенного льна и конопли, питались продуктами только собственного приготовления, и чуть не каждый парень мог играть на гармошке. Были в селе плотники, бондари, лапотники, лекари («помощники» – по-биянски), благодаря которым можно было обеспечить себя всем необходимым для жизни, не выезжая далеко от дома. В хозяйстве держали коров, домашнюю птицу, овец, свиней. «Кто держит хазяйства – бедным никали ня жил». Работы раньше делались с помощами: сообща и дом ставили, и сено косили совместно. Бытовала пословица: «Соседское дело – закон», что означало «прежде, чем к родственникам ехать, у соседа спроси», то есть сначала соседу помоги, а потом всё остальное [6] (информант В.И. Караваева 1942 г.р.).

Фольклорное творчество отражалось в многочисленных прозвищах. Давали их всякому жителю Биянки, объясняя тем, что много общих фамилий, имен и отчеств. Прозывали по разным признакам: что мастерить умел, какие привычки и черты отличали одного человека от другого, например, Бондарь – бочки изготавливал, Мигащёв – мигал много, Вася Нос имел большой нос.

Знаменательным было знакомство с биёвской деревенской игрой на гармошке. Своеобразно звучали «улашные» наигрыши от Новикова Бориса Ивановича (1940 г.р.); ему громкоголосо припевала, чередуя двухстрочные напевы паузами, жена Анна Ефимовна (1938 г.р.). Они рассказывали, что ходили по селу небыстро, успевали петь и вышагивать, собирая сельскую публику вокруг гармонистов. Начиналось массовое шествие под растяжное «э-э-э-э» перед каждой частушкой, а далее после двух строк следовал разливистый проигрыш:

Э, выхажу и начинаю
Эх, перваю, начальнаю.
Э, не магу развесялить
Галовушку печальнаю.

В сравнении, например, с крикливыми задористыми четверостишиями уличных припевок работных людей, переселившихся на Урал из Поволжья и называющих себя «тютняры», биянские звучат более распевно, протяжно, тягуче, с использованием минорных интонаций, скорее соответствующих страданиям, нежели мажорным веселым частушкам [8].

В исследуемой локальной зоне сохранилась гармошечная игра с припевками на утренней заре, подобных которым авторам статьи за тридцатилетний период полевых исследований на Южном Урале не встречались. Этот вокально-инструментальный жанр называется местными «зорюшные». О давнем обычае по возвращении с молодежных «нощёвок» рассказал Борис Иванович. Собирались на ночь по 3 – 4 пары, снимали избы у вдов и одиноких, но чаще коротали время на сеновалах. Расходились ранним утром. По туманной летней дороге домой парень играл потихонечку, нежно, тихо пел, и никто, как правило, не возмущался, традиции уважали.

Ты иӈрай, ӈармонь мая,
Севодни тихая заря,
Сиводни тиха зоренька,
Услышь-ка, чернабровенька [6].

В те времена ночные встречи и общение молодежи носили целомудренный характер, парни терпеливо оберегали своих будущих невест и жен до самого свадебного обряда, хотя сложившиеся пары могли ночевать по два – три года, как то было у супругов Новиковых. Как свидетельство давних обычаев осталась и наставление-поговорка: «Выше пупа – всё, что хошь, ниже пупа – не тревожь» [6] (информант А. Кажарин, 1982 г.р.).

Особое внимание привлекает биевский диалект, отличающийся своеобразным колоритом. Местные речевые обороты и слова не сразу поддаются переводу на литературный язык, чем приводят в недоумение незнакомцев. Находясь в условиях замкнутости и изоляции от цивилизации более двух столетий, жители сохранили особенности калужского говора, старорусской лексики и грамматики. Говор старожилов – это не только слова, фразы и выражения с оригинальной и своеобразной фонетикой и интонацией, но и образы, созданные в давние времена и используемые как средства общения и передачи мироощущения и мировосприятия.

По общим характеристикам говор жителей Биянки вобрал черты юго-западных русских наречий, исторически связанных с древними племенами вятичей, Литовским княжением, границами с Украиной, Беларусью, Тульской, Орловской, Брянской, Смоленской и Московской областями. Ярким проявлением является «аканье» и «якание», употребление щелевого звонкого согласного «ɦ» вместо взрывного «г», отчего в округе биянских называют «ягунами». Приведем диалог, продемонстрированный местными жителями В.И. Караваевой и В.В. Хамановой (1964 г.р.):

– Яɦор?
– Коɦо?
– А ты не вядала брата маяɦо?
– По что тебе Яɦо?
– Да, табак астался у няɦо.
– Вазьми мояɦо.
– Не нада твояɦо, у мъня хватит маяɦо [6].

Из примера видно, что встречаются характерные замены вопросительных слов (предикативы) «зачем», «куда» на «по что»; сокращенные местоимения «меня» – «мъня», довольно распространенные в северных говорах, на Урале, в Средней России. Также употребляется в разговорной речи губной звук «ў» вместо «в» как в словах, так и в роли предлога (травка – траўка, ўнук – внук, ўсе – все, в город Сим – ў Сим); смягчается звучание при заменах «ч» на «щ» (чалить – щалить, т.е. носить тяжести), «он» на «ён», «это» на «ета» и когда к твердому «т» в окончаниях глаголов добавляется мягкий знак (идёть, делаиать); изменяется окончание прилагательных мужского рода на женский (куриная яйцо), что характерно в основном для южно-русской зоны диалектов [9].

Отражаются в говоре местных жителей некоторые признаки не только пограничных областей, но и достаточно отдаленных территорий. Так, свое традиционное блюдо жители Биянки называют «амащка». Варится оно на мясном бульоне с кислой капустой. В бульон заваривают муку, за счет чего он становится густым. Заправляют его жареной «пощирёўкой». Слово «амачка» (от «амать» – кушать) в словаре русских народных говоров толкуется как жидкая приправа к кушанью, подливка, а «подчиревкой» в толковом словаре В. Даля обозначается подбрюшная, подживотная часть свинины, что соответствует и объяснению местных жителей [10]. Первое из них распространено в Воронежской, Тульской, Костромской областях и у казаков-некрасовцев [11, Вып. 1, с. 250]; второе – используется довольно широко в России, Украине, Беларуси. В Биянке оба слова приобретают свое звучание, что свидетельствует о свойстве ее жителей к модификации речи согласно привычной, устоявшейся фонетике.

Встречаются также общеизвестные старорусские слова, схожие или различные по смыслу: «притулиться» т.е. прислониться, «прикорнуть» – прилечь, уснуть [10, 11, Вып. 32, с. 33], «прохиндей» – смелый, боевой [11, 9, Вып. 33, с. 25], в Биянке – хитрый, пронырливый.

Старожилы легко реализуют творческий подход к словообразованию. В присутствии экспедиционеров В. И. Караваевой была охарактеризована Дударова Надежда Евгеньевна (1954 г.р.) как «сотворитель музея», т.е. человека, который не только высказал идею о создании сельского музея, но и приложил немало усилий по собранию его экспонатов.

В речевом обиходе биевцев немало диалектизмов, которые не встречаются в специализированных словарях. Современным поколением они трудно воспринимаются, а порой и воспроизводятся, смысл их бывает недоступен без толкования. В этом ряду такие слова, как «перхриптела» – надоело ждать, «пачигарая» – стройная, длинноногая, «абринизился» – опустился, стал неопрятным, «пызымать» – на кого-то обратить внимание («пызымал, а с сабои ни взял»), «склыка» – забота, «сикулатый» – человек, не говорящий открыто, «спочкать» – что-то поймать, «вуповод» – отрезок времени («косила вуповод – сколько неизвестно»), «узбыхались» – сделали что-либо очень быстро, «ухетано» – сделано хорошо», «ломысать» – тяжело работать («целый день ломысала на покосе»), «отзынулась» – приоткрылась дверь, «ширабора» – много полезных вещей и т.д. Из зафиксированных в диалектном словаре с. Биянка, составленном В.И. Караваевой, из 148 единиц более трети составляют именно такие слова и словосочетания.

Сами коренные жители села характеризуют свой говор как напевный, и это неслучайно, т.к. они вытягивают окончания слов, интонируют речь, подобно вос-

ходяще-нисходящему движению мелодии в пении, плавно, без лишней артикуляции переходят от одного гласного звука к другому [6; 12].

В настоящее время в селе осталось не более сотни жителей, и они понимают ценность собственного диалекта и фольклорных традиций, стремительно уходящих вместе с этнофорами. Кроме кропотливо составленного диалектного словаря, они активно собирают и бережно хранят объекты материальной культуры, размещая их в музейной комнате сельской библиотеки, где экспонируются вещи и предметы давнего крестьянского обихода: льняные полотна ручного ткачества, расшитые полотенца, ткацкий станок, бочки под квас и всевозможные корчаги; плетеные кошели, одежда, чуни, кухонная утварь и много других вещей из сундуков старожилов.

Благодаря двухвековой изоляции в тайге Южного Урала, искренним патриотическим чувствам к своему родному селу и преданности обычаям жители Биянки смогли сохранить самобытность нравов, языка, праздничных и повседневных традиций, старинных ремесел, которые у сельчан и в настоящем времени актуальны и востребованы. Для исследователей данный материал имеет огромную ценность, т.к. раскрывает неизвестные факты и явления традиционной национальной культуры, которые способствуют не только накоплению знаний, но и пониманию внутреннего мира русского человека. Безусловно, перечисленные фольклорные жанры и традиции требуют дальнейшего более пристального изучения и освещения.

Библиографический список

1. Юровская О.Л. Похоронно-поминальные причитания калужских переселенцев Челябинской области. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; № 5 (48). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pohoronno–pominalnye–prichitaniya–kaluzhskih–pereselentsev–chelyabinskoy–oblasti
2. Шувалов Н.И. *От Парижа до Берлина: Топоним*. Словарь. Челябинск, 1989.
3. Рахматуллин У.Х. Население Башкирии в XVII – XVIII вв. Вопросы формирования небашкирского населения. Москва, 1988.
4. Глухов Н.Ф. *Чертовы ворота*. Челябинск, 1992.
5. Мезенцев И. Сколько лет Биянке? *Стальная искра*. 2002; 22 июня.
6. *Материалы фольклорно-этнографической экспедиции «ЮУрГГПУ» в с. Биянка*. Руководитель Л.Г. Ованесян, 2018, 2020.
7. Гилярова Н. *Новогодние поздравительные песни Рязанской области*. Москва, 1985.
8. Ованесян Л.Г. *Тютнярские частушки как словесно-музыкальный феномен*. Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск, 2011.
9. *Язык русской деревни. Атлас диалектов русского языка*. Available at: https://iamruss.ru›category/language–russian–village/
10. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Составитель В.И Даль. Москва, 1955. Available at: https://gufo.me›Толковый словарь Даля
11. *Словарь русских народных говоров*. Редакторы Ф.П. Филин, Ф.П. Сороколетов. 1965; Выпуск 1. 1998; Выпуск 32. 1999; Выпуск 33. Available at: https:// ILING.SPB.RU›VOCABULA/SRNG/SRNG
12. *Диалект села Биянки*: словарь. Аша, 2015.

References

1. Yurovskaya O.L. Pohoronno-pominal'nye prichitaniya kaluzhskih pereselencev Chelyabinskoj oblasti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; № 5 (48). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pohoronno–pominalnye–prichitaniya–kaluzhskih–pereselentsev–chelyabinskoy–oblasti
2. Shuvalov N.I. *Ot Parizha do Berlina: Toponim*. Slovar'. Chelyabinsk, 1989.
3. Rahmatullin U.H. Naselenie Bashkirii v XVII – XVIII vv. Voprosy formirovaniya nebashkirskogo naseleniya. Moskva, 1988.
4. Gluhov N.F. *Chertovy vorota*. Chelyabinsk, 1992.
5. Mezencev I. Skol'ko let Biyanke? *Stal'naya iskra*. 2002; 22 iyunya.
6. *Materialy fol'klorno-`etnograficheskoj `ekspedicii «YuUrGGPU» v s. Biyanka*. Rukovoditel' L.G. Ovanesyan, 2018, 2020.
7. Gilyarova N. *Novogodnie pozdravitel'nye pesni Ryazanskoj oblasti*. Moskva, 1985.
8. Ovanesyan L.G. *Tyutnyarskie chastushki kak slovesno-muzykal'nyj fenomen*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.
9. *Yazyk russkoj derevni. Atlas dialektov russkogo yazyka*. Available at: https://iamruss.ru›category/language?russian?village/
10. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Sostavitel' V.I Dal'. Moskva, 1955. Available at: https://gufo.me›Tolkovyj slovar' Dalya
11. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Redaktory F.P. Filin, F.P. Sorokoletov. 1965; Vypusk 1. 1998; Vypusk 32. 1999; Vypusk 33. Available at: https:// ILING.SPB.RU›VOCABULA/SRNG/SRNG
12. *Dialekt sela Biyanki*: slovar'. Asha, 2015.

Статья поступила в редакцию 29.01.21

УДК 811.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-399-402

***Abramova E.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: helene2310@yandex.ru*

ELEMENTS OF ETHYMOLOGICAL ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF THE DESIGNATIONS OF DAYS OF WEEK IN FRENCH). The article is dedicated to the role of using the elements of etymological analysis in foreign language lessons. The author refers to the concepts of "etymology", "etymological analysis", offers the methodological basis of the study and determines the place of this analysis in the learning native and foreign languages. The possibilities of etymological analysis are illustrated with specific examples – the designations of the days of the week in French. The main content of the study is the analysis of the words: *lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche* in terms of their origin, free and lexical phrases, extralinguistic information. As a result of this work, the author concludes that the introduction of elements of etymological analysis into the foreign language teaching contributes to the conscious acquiring language, which makes the learning process more effective and interesting.

Key words: **etymology, etymological analysis, French, designations of days of week.**

***Е.К. Абрамова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: helene2310@yandex.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ ДНЕЙ НЕДЕЛИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)

В статье рассматривается роль использования элементов этимологического анализа на уроках иностранного языка. Автор обращается к понятиям «этимология», «этимологический анализ», закладывает методологическую основу исследования и определяет место данного анализа при изучении родного и иностранного языков. Возможности этимологического анализа иллюстрируются на конкретных примерах – названиях дней недели во французском языке. Основное содержание исследования составляет анализ слов *lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche* с точки зрения их возникновения, свободных и устойчивых сочетательных способностей, привлечения экстралингвистической информации. В результате проведенной работы автор делает вывод о том, что введение в преподавание иностранного языка элементов этимологического анализа способствует сознательному овладению языком, что делает процесс обучения более эффективным и интересным.

Ключевые слова: **этимология, этимологический анализ, французский язык, названия дней недели.**

Язык – это живой организм, в котором постоянно происходят различные, зачастую противоречащие друг другу процессы. Изменения в жизни общества, связанные с историческими событиями, культурными тенденциями, научными достижениями, социально-экономической обстановкой, отражаются сначала в речи, потом в языке. Примечательно, что различные уровни языка (фонетический, морфологический, лексический, синтаксический) реагируют на эти изменения по-разному. Быстрее всего они отражаются в лексике и синтаксисе. К примеру, Великая французская буржуазная революция способствовала фор-

мированию во французском языке политической терминологии *(une assemblée, une constitution, l'ordre du jour),* появление технических новинок влечет за собой возникновение новых слов или их заимствование *(un ordinateur, une imprimante, un scanner).* Быстрый темп современной жизни делает используемые синтаксические конструкции короче, придает им эллиптичный характер. Это особенно заметно в цифровой коммуникации: *bcp, bjr, bsr, cad, JT'M, Kan? Koi 2 9? mr6, OQP.* Предпочтение коротких предложений длинным отличает стиль некоторых современных авторов. Например, Ф. Бегбедер славится тем, что язык его произведений зачастую напоминает рекламные слоганы: *"Marc Marronnier est-il heureux? En tout cas, il n'est pas à plaindre. Il dépense beaucoup d'argent par mois et n'a pas d'enfants. C'est sûrement ça, le bonheur: n'avoir aucun problème"* [1]. Медленнее новые тенденции проявляют себя в фонетике и морфологии. Относительно недавно в фонетическую систему французского языка включена фонема, передающая окончание *-ing* в словах, заимствованных из английского языка *(un meeting, un parking, un casting).* Движение женщин за равноправие, которое во Франции довольно сильно развито, оставило след во французской морфологии, а именно в недавнем появлении женского рода у ряда существительных, обозначающих профессии *(une ministre, une écrivaine).*

Если говорить о лексике, то именно в словах изменения реальной действительности наиболее наглядны и показательны. Каждое слово имеет свою историю, что проявляется в изменении его значения. Безусловно, не все слова меняют свою семантику с течением времени. Например, основным значением *table* было и есть: *«meuble composé d'une surface plane reposant sur un ou plusieurs pieds, sur un support et qui sert à divers usages domestiques ou de la vie sociale»* [2]. С другой стороны, значения некоторых слов могут меняться: расширяться или сужаться. История слова может быть известна широкому кругу лиц или узкому кругу специалистов. Это зависит от распространенности слова и самой истории, которая может быть простой и логичной или, наоборот, необычной и завуалированной. И то, и другое может способствовать ее запоминанию.

Этимология – это наука о происхождении слов, позволяющая определить, когда возникло слово, как менялась его форма, лексическое значение. В переводе с греческого «этимология» – это учение об истинном значении слова, о чем говорят его корни: etymon – истина, основное значение слова, logos – слово, учение, суждение. Еще Гераклит Эфесский рассуждал о том, насколько имя предмета связано с его назначением, позже это делал Платон, идеи которого развили лингвисты XVIII – XIX веков: «… присуще ли вещи ее собственное имя, неизменное, прирожденное, изменяя которое мы допускаем ошибочное наименование ее, или же каждое употребление людьми является результатом договоренности и не принадлежит по природе обозначаемой вещи» [3, с. 11]. Эта наука занимается исторической реконструкцией языковой и внеязыковой действительности, объясняя, почему тот или иной предмет или явление имеет определенное название. Работы по сравнительно-историческому языкознанию А.Х. Востокова послужили базой для развития отечественной научной этимологии, которая сформировалась к концу XIX века – началу XX века благодаря трудам А.А. Шахматова, А.И. Соболевского, А.Г. Преображенского, Н.В. Крушевского, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Н.С. Державина. Во второй половине XX века этимология развивалась в исследованиях Л.А. Булаховского, В.В. Виноградова, П.Я. Черных, Н.М. Шанского, Г.П. Цыганенко. Такие ученые, как В.Н. Топоров, О.Н. Трубачев, Н.И. Толстой, В.В. Иванов, Л.Ю. Максимов, Ю.В. Откупщиков и др. внесли значительный вклад в развитие современной этимологии в нашей стране.

Обращение к этимологии при изучении родного языка, безусловно, играет значительную роль при обучении грамотному письму, способствует глубокому пониманию значений слов, лучшему их запоминанию, вызывает интерес к языкам, истории, культуре, наукам. Это отмечали многие отечественные педагоги: Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, М.А. Рыбникова, Н.М. Шанский, И.В. Пронина, Е.А. Никитин, С.И. Львова, В.В. Львов, А.Н. Кохичко, О.Н. Левушкина и др.

При обучении иностранным языкам интересоваться происхождением слов также полезно. На это в своих работах указывают Н.П. Медведева, Н.Н. Николина [4,; 5]. Небольшие «этимологические комментарии» [6; 7] призваны установить связи между формой и значением слова, а также сопоставить его этимологию в родном и изучаемом иностранном языке, что ведет к более успешному овладению последнего [8; 9]. О важности использования сравнительно-этимологического метода при изучении второго иностранного языка постулируют О.Г. Стародубцева [10], Е.А. Иванова [11], Т.М. Приходько [12], Н.Н. Николина [5]. Методисты, лингвисты постоянно находятся в поиске теоретических концепций и практических решений, которые способствовали бы лучшему усвоению иностранного языка. Но, как мы видим, работ, посвященных использованию этимологического анализа на примере конкретных языков, немного, поэтому исследование, предпринимаемое в рамках данной статьи, представляется актуальным. Кроме того, обращение к французскому языку сквозь этимологическую призму составляет новизну настоящей работы.

При освещении данной темы ученые оперируют различными понятиями: этимологический анализ, этимологический метод, этимологический комментарий, этимологическая справка. Рабочим термином нашей статьи является «этимологический анализ», так как именно он лежит в основе других и понимает под собой «выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы» [13, с. 258]. Кроме того, в методической и лингвистической литературе можно встретить комбинирование этимологического анализа с другими: фоносемантическим [14], морфологическим [15], лексико-семантическим [16], историческим [17], сравнительным [15; 17].

Введение элементов этимологического анализа, рассказа о происхождении слов на уроках иностранного языка способно, по нашему мнению, оказать влияние на формирование орфографической грамотности учащихся и студентов, помочь лучше запомнить значение слова, познакомиться с интересной экстралингвистической информацией (исторической, культурной, страноведческой). Несмотря на очевидные положительные стороны применения подобного анализа, педагоги прибегают к нему довольно редко и несистемно, а УМК по иностранным языкам, в частности по французскому, зачастую вообще не содержат этимологического комментария.

О.Н. Трубачев говорит о том, что этимология объединяет множество факторов, которые играют немаловажную роль для понимания структуры языка и его природы: «Никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию. Знание эволюции значения небезразлично для понимания его нынешней природы и структуры» [18, с. 15].

Этимологическому анализу присуща такая характерная особенность, как комплексность. По мнению З.А. Потихи, данный анализ, обращенный в прошлое языка, призван установить историю происхождения слова, его морфологическую структуру, лексическое значение, прежние словообразовательные связи, произошедшие фонетические изменения [19, с. 110].

В качестве примера этимологического анализа рассмотрим происхождение названий дней недели во французском языке. Слова, обозначающие дни недели, звучат, пишутся, проговариваются на каждом уроке при записи даты занятия, обращении к новостям, диалогам с обозначением времени. Несмотря на это, не все учащиеся и студенты успешно и быстро их запоминают. Помочь в этом может рассказ о том, откуда произошло каждое название.

В Риме дни недели получили свое название благодаря 5 планетам, а также Солнцу и Луне: *Saturnus, Sol, Luna, Mars, Mercurius, Jupiter, Venus.* В современном французском языке латинское происхождение сохранилось у пяти дней недели (рабочих): *«... on consacra le troisième jour à la planète qui se trouve la plus près du Soleil, à Mars, et l'on eut mardi, le quatrième à celle qui est la plus voisine de la Lune, à Mercure, et ce fut mercredi, le cinquième à l'astre le plus rapproché, après Mars, du Soleil, à Jupiter, et l'on eut jeudi...»* (Chauve-Bertrand, La question du calendrier) [20]. Иудаизм и христианство исключило из этого списка *Saturnus* и *Sol,* от которых произошли названия субботы и воскресенья. В христианской традиции считается, что семидневная неделя установлена Богом: *«D'après la Genèse, le lundi appartient à la lumière; le mardi, au ciel; le mercredi, à la terre, à la mer et aux végétaux; le jeudi, aux astres; le vendredi, aux poissons, reptiles et volatiles; le samedi, aux bêtes et à l'homme; le dimanche, au repos du Seigneur»* (L. Bloy, Journal) [21].

Французское *lundi* происходит от латинского *Lunis dies,* что буквально означает «jour de Lune»: *«J'ai donné à chacune ses jours, des jours fixes pour éviter les confusions. Lundi et samedi à l'ancienne. Mardi, jeudi et dimanche à la nouvelle»* (G. de Maupassant, Épingles) [22]. Исходя из порядка слов латинского языка, можно предположить, что порядок слов был *dies Lunae,* который встречался наряду с *Lunae dies*. Одни романские языки взяли за основу первый порядок: каталанский *(dil(l)uns),* окситанский и франкопровансальский в Валлонии, Эно, Пикардии *(dilun),* старофранцузский *(diluns);* другие – второй: французский, итальянский (*lunedi),* испанский *(lunes),* провансальский, франкопровансальский *(lun)* [22]. Со словом *lundi* существуют устойчивые сочетания: *Lundi gras, lundi de Pâques, lundi de (la) Pentecôte*. Знакомство учащихся с данными выражениями способно расширить их словарный запас и обогатить лингвострановедческие знания о католических праздниках и традициях.

Французское *mardi* восходит к латинскому *Martis dies,* означающему «jour de Mars»: *«Gilbert Cloquet n'eut donc point de surprise quand il vit arriver chez lui, la veille de la foire de Corbigny, qui a lieu le deuxième mardi du mois, le garde de Fonteneilles»* (R. Bazin, Le Blé qui lève) [21]. Порядок слов *Dies Martis* считается более поэтическим и возвышенным по сравнению с банальным и просторечным *Martis dies*. По аналогии с *lundi* одни языки взяли за основу первый вариант, другие – второй. Устойчивые сочетания с *mardi* довольно многочисленны. К наиболее употребительным относятся: *le mardi de quelqu'un, Mardi gras, faire le / son mardi gras, le / les masque(s), déguisement(s) pour le Mardi gras, un soir, une farce de Mardi gras, les cavalcades de Mardi gras: «Ce qui peut se passer dans une chambre d'hôtel meublé une nuit de Mardi gras, non, cela dépasse tout ce que l'imagination peut inventer d'horrible!»* (J. Lorrain, Sensations et souvenirs) [21].Фраза *Ce n'est pas mardi gras aujourd'hui!* произносится в адрес того, кто надел смешной, нелепый наряд, похожий на карнавальный.

День недели между *mardi* и *jeudi* – *mercredi,* берет начало от латинского *Mercŭris dies,* что означает «jour de Mercure»: *«C'était, je me rappelle, un mercredi, c'est-à-dire un de ces jours qui n'ont aucune espèce de caractère»* (G. Duhamel, Suzanne) [23]. Как и в двух предыдущих случаях порядок слов в этом выражении был различный в разных романских языках. Устойчивых словосочетаний со словом *mercredi* нет, но здесь учащимся будет интересно узнать, что во Франции в среду не учатся младшие школьники, а старшие классы учатся только до обеда. Раньше таким днем был четверг.

Следующий день недели – *jeudi* происходит от *Jovis dies,* что означает «jour de Jupiter»: *«Bien des précautions sont à prendre: les époux ne doivent pas être nés dans le même mois, cela porte malheur; ni se marier le jeudi, de peur d'être appelés «Jean-Jeudi», nom qui fait douter de la fidélité de la femme»* (P.-L. Menon, R. Lecotté, Au village de France) [20]. Данное выражение также допускало различный порядок слов в зависимости от того, о каком романском языке идет речь. Интересным представляется выражение *la semaine des quatre (trois) jeudis,* обозначающее время, которое никогда не наступит.

Vendredi восходит к латинскому *Veněris dies,* означающему «jour de Vénus»: «*C'était le vendredi; je n'avais pas voulu rester la nuit chez mon nouvel amant, parce que je suis superstitieuse et que le vendredi est un mauvais jour. – Vous aviez tort, Mimi: en amour, le vendredi est un bon jour; les anciens disaient "dies Veněris"»* (H. Murger, Scènes de la vie de bohème) [24].

Изначально суббота называлась *dies Saturni,* что означало «jour de Saturne», однако в IV веке под влиянием христианства возникло *sambati dies,* восходящее к ивритскому «sabbat» (покой, отдых): *«Le samedi un juif ne peut donner ni recevoir de l'argent»* (Jérôme et Jean Tharaud, L'An prochain) [25]. Устойчивое выражение *être né un samedi* означает «быть ленивым», «ничего не делать».

Слова *lundi, jeudi, vendredi, samedi* используются в сочетании с прилагательным *saint,* образуя выражение с религиозным значением. Приведем пример: *«Le jour du vendredi-saint. C'était le jour où Jésus, dépouillé de tout pour l'amour de nous, fut attaché nu sur la croix, et où les autels nus et dépouillés comme lui, rappellent aux fidèles la mémoire du sacrifice suprême»* (Ch. de Montalembert, Sainte Élisabeth) [24].

В большинстве французских словарей XIX – XX веков воскресенье фигурирует как первый день недели, ситуация меняется ближе к середине XX века, когда этот день ставят не в начало, а в конец недели. Французское *dimanche* отсылает к *dies dominĭcus* означавшему «jour du Seigneur»: *«À la campagne, le dimanche est peint dans l'air et sur la terre. Ainsi que ses habitants, le village ou le bourg semble avoir pris ses vêtements de fête, ses souliers neufs, sa veste de velours, le haut col de chemise»* (L. Gozlan, Le notaire de Chantilly) [26]. Нередко сочетанием *grand dimanche* обозначают большой религиозный праздник (*Noël* или *Pâques)* или обычный выходной, не всегда выпадающий на воскресенье: *«Je venais d'arriver à Paris; j'étais employé dans un ministère, et les dimanches m'apparaissaient comme des fêtes extraordinaires, pleines d'un bonheur exubérant, bien qu'il ne se passât jamais rien d'étonnant. C'est tous les jours dimanche, aujourd'hui. Mais je regrette le temps où je n'en avais qu'un par semaine»* (G. de Maupassant, Contes et nouvelles) [26]. Слово *dimanche* обладает довольно широкими сочетательными возможностями, образуя выражения, описывающие чаще всего торжественный вид улиц, учреждений, людей в праздничной одежде: *faire ses (beaux) dimanches de qn, un air de dimanche, un costume / un habit / une toilette du (des) dimanche(s), s'habiller de (en) dimanche: «Mme Guillaume revêtit ses habits du dimanche»* (M. Arland, L'Ordre) [26].

Как видим, дни рабочей недели *lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi* имеют в своей этимологии астрономические феномены, а именно Луну и четыре планеты: Марс, Меркурий, Юпитер, Венеру. Названия выходных дней *samedi, dimanche* отсылают нас к христианской традиции: день отдыха и покоя (шаббат) и день, посвященный Господу.

Итак, рассматривая этимологию названий дней недели во французском языке, можно проследить, как на язык повлияли различные культуры: романская, христианская; увидеть, какие фонетические, морфологические, семантические изменения имели место. Так, узнав, что французский язык восходит к латинскому языку, становится понятно, почему шесть дней из семи оканчиваются на *–di*, а также что означает начало каждого слова. При этом обогащаются лингвистические и экстралингвистические знания о романских языках, о Древнем Риме, по астрономии, религии, страноведческих реалий. Приведение сочетательных способностей исследуемых лексем расширяет словарный запас учащихся и студентов. Примеры из произведений французских авторов знакомят с литературой Франции.

Применение элементов этимологического анализа на уроках иностранного языка способствует повышению интереса к изучаемому языковому материалу, лучшему его запоминанию, выработке орфографической грамотности, развитию воображения, ассоциативного языкового мышления, расширению кругозора. В зависимости от ступени обучения и владения языком этимологический анализ может проводить сам учитель/преподаватель или учащийся/студент. В последнем случае это будет настоящая поисковая работа, в результате который можно составить свой этимологический словарик в рамках изучаемой лексической темы. Введение элементов этимологического анализа в УМК по иностранным языкам – это, по нашему мнению, непростая, но необходимая и перспективная задача. В заключение согласимся с Д.В. Роговым в том, что обращение к этимологическому анализу на уроках иностранного языка отсылает нас к истокам слова, способствует укреплению и очищению языковых знаний и речевых привычек [15].

Библиографический список

1. Beigbeder F. *Vacances dans le coma.* Available at: https://www.ae-lib.org.ua/texts/beigbeder__vacances_dans_le_coma__fr.htm
2. Table. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3810308430
3. Пизани В. *Этимология.* Москва: Наука, 1966.
4. Медведева Н.П. Использование этимологических параллелей при изучении иностранных языков. *Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития. 2011:* сборник научных трудов SWorld по материалам Международной научно-практической конференции. Одесса: Черноморье, 2011; Т. 18. Педагогика, психология и социология: 60 – 63.
5. Николина Н.Н. Применение сравнительно-этимологического метода в изучении иностранных языков. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 10 (76): 201 – 203.
6. Журавлева Ю.В. *Этимологический комментарий как средство оптимизации преподавания русской лексики германоговорящим.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.
7. Авина Н.Ю. Диахроническое изучение словообразовательных гнезд (на материале гнезда «Зверь»). *Актуальные проблемы русского словообразования:* сборник научных статей. Ташкент: Укитувчи, 1982: 168 – 173.
8. Ваулина С.С. *Основные принципы этимологического анализа.* Калининград: КГУ, 1995.
9. Жлуктенко Ю.А. *Лингвистические аспекты двуязычия.* Киев: Издательство при Киевском университете, 1974.
10. Стародубцева О.Г. Фасилитация обучения профессионально ориентированной лексике в процессе привлечения междисциплинарных связей в условиях медицинского вуза. *Бюллетень сибирской медицины.* 2012; № 6: 114 – 118.
11. Иванова Е.А. К вопросу об интегрированном изучении латинского и английского языков в юридическом вузе. *Вестник Омского юридического института.* 2010; № 2 (13): 99 – 101.
12. Приходько Т.М. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному. *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам:* материалы IV Международной научной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: Издательский центр БГУ. 2010: 93 – 94.
13. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Икар, 2009.
14. Шестакова О.В. Этимологический фоносемантический анализ как способ усвоения иностранной лексики. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* 2019; № 4: 132 – 140.
15. Рогов Д.В. Этимолого-морфологический подход к развитию языковой культуры студента в техническом вузе. *Известия Калининградского государственного технического университета.* 2009; № 15: 193 1– 97.
16. Чохонелидзе Н.С. Роль и место лексико-семантического анализа слов в процессе обучения языку. *Славянский научно-просветительский центр: информационно-аналитический бюллетень.* Available at: http://www.slavcenter.ge/print.php?p=/art/20050125-174750
17. Федорова И.А. Историко-этимологический анализ французских слов с иноязычной графикой. *Вестник Челябинского государственного университета.* Филология. Искусствоведение. 2010; Выпуск 46, № 22 (203): 125 – 129.
18. Трубачев О.Н. Заметки по этимологии и сравнительной грамматике. *Этимология 1970.* Москва: Наука, 1972: 3 – 20.
19. Потиха З.А. *Современное русское словообразование.* Москва: Просвещение, 1970.
20. Jeudi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
21. Mardi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1420538190;r=1;nat=;sol=0
22. Lundi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1303556430
23. Mercredi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1136439630
24. Vendredi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
25. Samedi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
26. Dimanche. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?268;s=852341070;r=9;nat=;sol=6

References

1. Beigbeder F. *Vacances dans le coma.* Available at: https://www.ae-lib.org.ua/texts/beigbeder__vacances_dans_le_coma__fr.htm
2. Table. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3810308430
3. Pizani V. *`Etimologiya.* Moskva: Nauka, 1966.
4. Medvedeva N.P. Ispol'zovanie `etimologicheskih parallelej pri izuchenii inostrannyh yazykov. *Nauchnye issledovaniya i ih prakticheskoe primenenie. Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya. 2011:* sbornik nauchnyh trudov SWorld po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Odessa: Chernomor'e, 2011; T. 18. Pedagogika, psihologiya i sociologiya: 60 – 63.
5. Nikolina N.N. Primenenie sravnitel'no-`etimologicheskogo metoda v izuchenii inostrannyh yazykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 10 (76): 201 – 203.
6. Zhuravleva Yu.V. *`Etimologicheskij kommentarij kak sredstvo optimizacii prepodavaniya russkoj leksiki germanogovoryaschim.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
7. Avina N.Yu. Diahronicheskoe izuchenie slovoobrazovatel'nyh gnezd (na materiale gnezda «Zver'»). *Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya:* sbornik nauchnyh statej. Tashkent: Ukituvchi, 1982: 168 – 173.
8. Vaulina S.S. *Osnovnye principy `etimologicheskogo analiza.* Kaliningrad: KGU, 1995.
9. Zhluktenko Yu.A. *Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya.* Kiev: Izdatel'stvo pri Kievskom universitete, 1974.
10. Starodubceva O.G. Fasilitaciya obucheniya professional'no orientirovannoj leksike v processe privlecheniya mezhdisciplinarnyh svyazej v usloviyah medicinskogo vuza. *Byulleten' sibirskoj mediciny.* 2012; № 6: 114 – 118.
11. Ivanova E.A. K voprosu ob integrirovannom izuchenii latinskogo i anglijskogo yazykov v yuridicheskom vuze. *Vestnik Omskogo yuridicheskogo instituta.* 2010; № 2 (13): 99 – 101.
12. Prihod'ko T.M. Osobennosti obucheniya nemeckomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 89-letiyu obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk: Izdatel'skij centr BGU. 2010: 93 – 94.
13. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: Ikar, 2009.
14. Shestakova O.V. `Etimologicheskij fonosemanticheskij analiz kak sposob usvoeniya inostrannoj leksiki. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2019; № 4: 132 – 140.
15. Rogov D.V. `Etimologo-morfologicheskij podhod k razvitiyu yazykovoj kul'tury studenta v tehnicheskom vuze. *Izvestiya Kaliningradskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* 2009; № 15: 193 1- 97.
16. Chohonelidze N.S. Rol' i mesto leksiko-semanticheskogo analiza slov v processe obucheniya yazyku. *Slavyanskij nauchno-prosvetitel'skij centr: informacionno-analiticheskij byulleten'.* Available at: http://www.slavcenter.ge/print.php?p=/art/20050125-174750
17. Fedorova I.A. Istoriko-`etimologicheskij analiz francuzskih slov s inoyazychnoj grafikoj. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. Iskusstvovedenie. 2010; Vypusk 46, № 22 (203): 125 – 129.
18. Trubachev O.N. Zametki po `etimologii i sravnitel'noj grammatike. *`Etimologiya 1970.* Moskva: Nauka, 1972: 3 – 20.
19. Potiha Z.A. *Sovremennoe russkoe slovoobrazovanie.* Moskva: Prosveschenie, 1970.
20. Jeudi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
21. Mardi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1420538190;r=1;nat=;sol=0
22. Lundi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1303556430
23. Mercredi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1136439630
24. Vendredi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
25. Samedi. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?166;s=852341070
26. Dimanche. *Trésor de la Langue Française informatisée.* Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?268;s=852341070;r=9;nat=;sol=6

Статья поступила в редакцию 31.01.21

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-402-404

Gordeeva T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru*

Bashkova L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*

MELODIC CONTOUR OF TEXTS READ OUT ALOUD IN REGIONAL VARIANTS OF MODERN GERMAN. The article identifies and describes suprasegmental features of the phonetic division of German texts read out aloud. The study is based on German regional variants in Germany, Austria and Switzerland. The auditory analysis of prosodic feature modifications related to the phonetic division of German texts made by native speakers was conducted at the University of Bonn (Germany), where authentic German texts were listened to in three variants of modern German in Germany, Austria and Switzerland. The article analyzes various factors that cause the prosodic and semantic variation of the addressee's and addresser's verbal behavior within discourse. In addition, it reveals the deep mechanism that enables speech invariants and variants to function in different languages. The conclusions help comprehend how a person carries out the multi-channel processing of speech information while listening to someone's speech. Focusing on the problem of the melodic contour helped identify such regional variants of the German literary language as West German, East German and Swiss.

Key words: **phonetic division, auditory analysis, linguistic units, verbal behavior, speech invariants and variants, prosodic feature.**

Т.А. Гордеева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. романо-германской филологии, Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru*

Л.Р. Башкова*, канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*

МЕЛОДИЧЕСКИЙ КОНТУР ЗВУЧАЩИХ ТЕКСТОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена выявлению и описанию супрасегментных признаков фонетического членения звучащих немецких текстов на материале его региональных вариантов в Германии, Австрии и Швейцарии. Слуховой анализ модификаций просодического признака фонетического членения немецких текстов носителями языка проводился в Боннском университете (Германия) – Центре изучения языков (Sprachlernzentrum) и институте фонетики и изучения проблем коммуникации (Institut für Phonetik und Kommunikationsforschung der Universität Bonn), где были прослушаны аутентичные немецкие тексты на трех вариантах современного немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии. Осуществляется анализ различных факторов, вызывающих наличие просодо-семантической вариативности вербального поведения адресата и адресанта в рамках дискурса, выявление глубинного механизма функционирования речевых инвариантов и вариантов при порождении последнего в различных языках. Сделанные в статье выводы помогают осмыслить процесс многоканальной обработки речевой информации человеком на базе звучащей речи. Обращение к проблеме мелодического контура позволило выявить такие региональные варианты немецкого литературного языка как западногерманский, восточногерманский и швейцарский.

Ключевые слова: **фонетическое членение, слуховой анализ, лингвистические единицы, вербальное поведение, речевые инварианты и варианты, просодический признак.**

Таблица 1

Ранговое распределение основных конфигураций мелодического признака в начальной позиции фоноабзацев и фраз

Название региональных вариантов немецкого языка		Границы фоноабзацев			Границы фраз		
		признаки					
		паден.	ровн.	подъем	паден.	ровн.	подъем
Западногерманский	%	-	22,3	76,7	-	23,5	76,5
	ранги	-	2	1	-	2	1
Восточногерманский	%	9,4	31,6	59,4	11,5	19,3	69,2
	ранги	3	2	1	3	2	1
Швейцарский	%	-	40,0	60,0	-	53,3	46,7
	ранги	-	2	1	-	1	2
Австрийский	%	7,7	69,2	23,1	21,4	57,2	21,4
	ранги	3	1	2	2	1	2

С целью выявления и описания супрасегментных признаков фонетического членения звучащих немецких текстов на материале его региональных вариантов в Германии, Австрии и Швейцарии проводился слуховой анализ реализации мелодического контура на стыковых участках лингвистических единиц, таких как фоноабзацы, фразы, синтагмы и фонетические слова.

По определению Р.К. Потаповой, «анализ различных факторов, вызывающих наличие просодо-семантической вариативности вербального поведения адресата и адресанта в рамках дискурса, выявление глубинного механизма функционирования речевых инвариантов и вариантов при порождении последнего в различных языках представляет не только самостоятельный научный интерес, но и является ключом к пониманию процесса многоканальной обработки речевой информации человеком на базе звучащей речи…» [1, с. 140].

Значимость просодических характеристик при слуховой сегментации звучащей речи трудно переоценить. На их ключевую роль при восприятии высказывания обращают внимание многочисленные авторы [2, с. 32; 3, с. 58; 4, с. 69; 5, с. 44] и др.

Слуховой анализ модификаций просодического признака фонетического членения немецких текстов носителями языка проводился в Боннском университете (Германия) – Центре изучения языков (Sprachlernzentrum) и институте фонетики и изучения проблем коммуникации (Institut für Phonetik und Kommunikationsforschung der Universität Bonn), где были прослушаны аутентичные немецкие тексты на трех вариантах современного немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии. В качестве информантов выступили преподаватели и студенты университета – носители соответствующего варианта немецкого языка, а также представители Швейцарского посольства в Германии. Перцептивный анализ восточногерманской реализации немецкого литературного языка осуществлялся на территории бывшей ГДР в г. Кёнигс Вустерхаузен. Таким образом, группу аудиторов составили носители четырех региональных вариантов современного немецкого литературного языка (n = 20): западногерманский вариант n = 5, восточногерманский вариант n = 5, австрийский вариант n = 5 и швейцарский вариант n = 5 [6, с. 138 – 140].

В рамках данной статьи мы считаем целесообразным остановиться на подробном описании и анализе мелодического признака звучащих немецких текстов, а также рангового распределения его основных конфигураций в начальной позиции лингвистических единиц на материале звучащих немецких текстов различной региональной принадлежности.

Изменение основных конфигураций мелодического признака в начальной позиции фоноабзацев и фраз представлено в табл. 1.

Анализ мелодической картины начала фоноабзацев во всех региональных вариантах немецкого языка позволил сделать следующие выводы. Максимально выражен признак общего повышения интонации за исключением данных по Австрии, где преобладающим является ровный тон (69,2%). Наибольшее повышение мелодического контура начала фоноабзацев наблюдается в западногерманском варианте немецкого языка (76,7%), наименьшее – в австрийском (23,1%). Промежуточное положение занимают данные по Швейцарии и Восточной Германии (соответственно 60,0% и 59,4%). Признак ровного тона равномерно представлен во всех региональных вариантах со следующей частотностью: австрийский – 69,2%; швейцарский – 40,0%; восточногерманский – 31,2%; западногерманский – 22,3%. Падение тона наблюдается только в восточногерманском варианте немецкого языка (9,4%) и в австрийском (7,7%).

Далее анализировалась мелодическая картина начал фоноабзацев в каждом регионе отдельно. Анализ выявил синхронное движение мелодической огибающей в западногерманском и швейцарском региональных вариантах. В обеих группах данных полностью отсутствует показатель падения тона, а признаки его повышения и выравнивания имеют соответственно следующую процентную выраженность: повышение – 76,7% и 60,0%; ровный тон – 22,3% и 40,0%. В восточногерманском регионе также преобладает изменение мелодического контура в сторону повышения (59,4%), ровный тон – 31,2% и падение – 9,4%. В австрийском ареале снова специфическая картина: ровный тон – 69,2%; повышение тона – 23,1% и падение – 7,7%.

Таким образом, в начальной позиции фоноабзацев максимально выражен признак общего повышения интонации, за исключением австрийского регионального варианта немецкого языка, где преобладающим является ровный тон. По рассматриваемым регионам выявляется довольно специфическая картина. Близки по характеру мелодических конфигураций данные в отношении Западной Германии и Швейцарии, иногда с ними пересекаются результаты, полученные применительно к Восточной Германии, не входя полностью в эту зону. Особую специфику в распределении значений имеет австрийский региональный вариант немецкого языка.

Мелодический признак начала фраз имеет конфигурацию, сходную с началом фоноабзацев, где явно преобладает повышение тона, затем – его выравнивание. Падение тона можно наблюдать лишь в восточногерманском и австрийском региональных вариантах немецкого языка с процентной выраженностью соответственно 11,2% и 21,4%. Повышение тона доминирует в данных применительно к территории Западной Германии (76,5%) и далее по мере убывания частотности: Восточная Германия (69,2%), Швейцария (46,7%) и Австрия (21,4%). Ровный тон имеет наибольшую процентную выраженность в австрийском региональном варианте (57,2%) и швейцарском (53,3%). Срединную позицию занимают данные по Западной Германии (23,5%) и минимальное значение в результатах, полученных в отношении Восточной Германии (19,3%).

Таблица 2

Ранговое распределение основных конфигураций мелодического признака в начальной позиции синтагм и фонетических слов

Название региональных вариантов немецкого языка		Границы фоноабзацев			Границы фраз		
		признаки					
		паден.	ровн.	подъем	паден.	ровн.	подъем
Западногерманский	%	8,0	56,2	20,0	13,3	62,7	24,0
	ранги	3	1	2	3	1	2
Восточногерманский	%	13,2	41,2	45,6	8,0	44,0	36,0
	ранги	3	2	1	3	2	1
Швейцарский	%	14,7	60,0	25,3	10,7	57,3	32,0
	ранги	3	1	2	3	1	2
Австрийский	%	18,2	65,9	15,9	33,3	57,4	9,3
	ранги	2	1	3	2	1	3

Данные по каждому конкретному региональному варианту немецкого языка распределяются следующим образом. На территории Западной Германии начало фразы произносится с явным повышением тона (76,5%), ровный тон имеет процентную выраженность 22,3%. Признак падения тона отсутствует. На территории Восточной Германии представлены все три конфигурации мелодического признака, причем доминирует повышение мелодической огибающей (69,2%), выравнивание – 19,3% и падение мелодии – 11,5%. В Швейцарии представлены два варианта мелодической модификации начала фраз: ровный тон (53,3%) и его повышение (46,7%). В Австрии наблюдается своеобразная картина. Признаки падения тона и его повышения представлены с одинаковой частотностью (21,4%), а доминирует ровный тон (57,2%).

Таким образом, мелодический признак в позиции начала фраз имеет конфигурацию, сходную с началом фоноабзацев, где явно преобладает повышение тона, затем – его выравнивание. Единую зону значений образуют данные по Западной Германии и Швейцарии, некоторое своеобразие проявляют результаты, полученные применительно к Восточной Германии. В распределении внутренней конфигурации мелодического признака применительно к австрийскому региональному варианту немецкого языка наблюдаются специфические значения.

Данные табл. 2, где представлены результаты анализа модификаций мелодического контура в позиции начала синтагм и фонетических слов, выявляют более ровную картину по сравнению с началом фоноабзацев и фраз. Все признаки представлены равномерно, без резких отклонений. Так, тенденцию к доминированию проявляет признак выравнивания тона в начале синтагм во всех рассматриваемых регионах. Наибольший процент имеют данные по Австрии (65,9%), далее следуют результаты, полученные применительно к Швейцарии и Западной Германии (соответственно 60,0% и 56,2%) и на последнем месте находится восточногерманский вариант немецкого языка (41,2%). В качестве следующей выявляется тенденция к повышению тона. Здесь преобладающее значение имеют результаты, полученные в отношении Восточной Германии (45,6%), а затем – близкие по значению данные по Швейцарии и Западной Германии (соответственно 25,3% и 20,0%) и на последнем месте – австрийский региональный вариант немецкого языка (15,9%). Признак падения тона имеет следующую процентную выраженность по данным различных регионов: западногерманский – 8,0%; восточногерманский – 13,2%; швейцарский – 14,7%; австрийский – 18,2%.

Если рассмотреть анализируемый признак применительно к каждому региональному варианту немецкого языка, то можно сделать следующий вывод. Такие региональные варианты, как западногерманский, восточногерманский и швейцарский, образуют и по данному признаку в позиции начала синтагм более или менее однородную зону. В западногерманском регионе: падение тона – 8,0%; ровный тон – 56,2%; повышение – 20,0%. В восточногерманском: падение – 13,2%; ровный тон – 41,2%; повышение – 45,6%. В швейцарском: падение – 14,7%; ровный тон – 6,0%; подъем – 25,3%. Австрийский ареал распространения немецкого языка также и по данному признаку имеет свою специфику. Здесь преобладает ровный тон (65,9%). Падение тона и подъем представлены практически одинаково: 18,2% и 15,9%.

Как уже было отмечено выше, для начала фонетических слов характерна тенденция к выравниванию мелодического контура, а затем его подъем и падение. Ровный тон имеет наибольшую процентную выраженность по Западной Германии (62,7%). Одинаковые значения имеют австрийский и швейцарский регионы (соответственно 57,4% и 57,3%) и далее – восточногерманский (44,0%). Повышение мелодии наименее представлено в австрийском региональном варианте (9,3%), близки по значению швейцарский и восточногерманский (соответственно 32,0% и 36,0%) и промежуточное положение занимают результаты, полученные применительно к Западной Германии (24,0%). Наибольшую тенденцию к падению имеет мелодия начала фонетических слов в австрийском региональном варианте (33,3%) и далее все остальные региональные варианты немецкого языка, близкие по значению: западногерманский (13,3%); швейцарский (10,7%); восточно-германский (8,0%).

Дифференцированное рассмотрение данного признака в отношении каждого регионального варианта немецкого языка выявляет картину, аналогичную той, что была получена в отношении начала синтагм. Данные, полученные применительно к таким регионам, как Западная Германия, Восточная Германия и Швейцария, образуют довольно однородную зону значений с тенденцией к выравниванию тона и дальнейшему повышению. Так, в западногерманском региональном варианте ровный тон преобладает с частотностью 62,7%; повышение – 24,0%; падение – 13,3%. В восточногерманском варианте также преобладает ровный контур (44,0%) с некоторой тенденцией к повышению – 36,0%. Минимальное значение имеет падение тона – 8,0%. На территории Швейцарии начало фонетических слов произносится в большинстве случаев ровно (57,3%) с тенденцией к повышению интонации (32,0%). На последнем месте – падение тона (10,7%). В Австрии модификация мелодического признака имеет вновь специфические реализации: ровный тон – 57,4%; подъем – 9,3%; падение – 33,3%.

Таким образом, по признаку движения мелодического контура на всех началах проанализированных единиц довольно однородную зону образуют следующие региональные варианты немецкого литературного языка: западногерманский, восточногерманский и швейцарский. На территории Австрии данный признак имеет специфическую выраженность практически в каждой из рассмотренных единиц фонетического членения текстов. По некоторым значениям пересекаются данные, полученные в отношении Западной Германии и Швейцарии [7, с. 143].

Мелодический параметр начала фоноабзацев и фраз имеет разнообразные реализации. Процентные значения выявленных признаков сильно варьируют. Такая конфигурация, как падение тона в некоторых региональных вариантах немецкого языка, не представлена. Мелодическая картина начала синтагм и фонетических слов более ровная, в ней равномерно отражены все варианты модификаций мелодического контура.

Таким образом, в отношении модификации мелодического признака фонетического членения текстов в региональных вариантах современного немецкого языка на границах лингвистических единиц в позиции их начала можно сделать следующие выводы.

1. Начальная позиция фоноабзацев. Максимально выражен признак общего повышения интонации, за исключением данных по Австрии, где преобладающим является ровный тон. Близки по характеру мелодических конфигураций результаты, полученные в отношении Западной Германии и Швейцарии, в некоторых случаях с ними пересекаются данные по Восточной Германии, не входя полностью в эту зону. Особую специфику в распределении значений имеет австрийский региональный вариант современного немецкого языка.

2. Начальная позиция фраз. Мелодический признак имеет конфигурацию, сходную с началом фоноабзацев, где явно преобладает повышение тона, а затем – его выравнивание. Единую зону значений образуют данные по Западной Германии и Швейцарии, некоторое своеобразие проявляет восточногерманский региональный вариант. Австрийский вариант обладает собственной спецификой в распределении внутренней конфигурации мелодического признака.

3. Начальная позиция синтагм. Выявляется более ровная область значений по сравнению с началом фоноабзацев и фраз. Все признаки представлены равномерно, без резких отклонений. Некоторую тенденцию к доминированию проявляет признак выравнивания тона во всех региональных вариантах современного немецкого языка. Данные по всем регионам образуют единую зону близких реализаций.

4. Начальная позиция фонетических слов. Данные по распределению основных конфигураций мелодического признака в позиции начала фонетических слов совпадают с результатами, полученными на материале синтагматических границ в рассматриваемой позиции.

Библиографический список

1. Потапова Р.К., Потапов В.В. *Язык, речь, личность*. Москва: Издательство «Языки славянской культуры», 2006.
2. Златоустова Л.В., Потапова Р.К. и др. *Общая и прикладная фонетика*. Москва: Издательство Московского университета, 1997.
3. Потапова Р.К., Потапов В.В. *Речевая коммуникация: От звука к высказыванию*. Москва: Языки славянских культур, 2012.
4. Потапова Р.К., Потапов В.В., Лебедева Н.Н., Агибалова Т.В. *Междисциплинарность в исследовании речевой полиинформативности*. Москва: Издательство «Языки славянской культуры», 2015.
5. Potapova R., Potapov V. *Kommunikative Sprechtätigkeit*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2011.
6. Гордеева Т.А. Фонолого-фонетические особенности немецкого звукового строя. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. Пенза: ПГУ. 2012; № 1.
7. Потапова Р.К. *Речь: коммуникация, информация, кибернетика*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

References

1. Potapova R.K., Potapov V.V. *Yazyk, rech', lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo «Yazyki slavyanskoj kul'tury», 2006.
2. Zlatoustova L.V., Potapova R.K. i dr. *Obschaya i prikladnaya fonetika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1997.
3. Potapova R.K., Potapov V.V. *Rechevaya kommunikaciya: Ot zvuka k vyskazyvaniyu*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2012.
4. Potapova R.K., Potapov V.V., Lebedeva N.N., Agibalova T.V. *Mezhdisciplinarnost' v issledovanii rechevoj poliinformativnosti*. Moskva: Izdatel'stvo «Yazyki slavyanskoj kul'tury», 2015.
5. Potapova R., Potapov V. *Kommunikative Sprechtätigkeit*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2011.
6. Gordeeva T.A. Fonologo-foneticheskie osobennosti nemeckogo zvukovogo stroya. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. Penza: PGU. 2012; № 1.
7. Potapova R.K. *Rech': kommunikaciya, informaciya, kibernetika*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-405-407

Davletbaeva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*
Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

THE SEMANTIC AND LEXICO-GRAMMATIC PROPERTIES OF THE MODAL VERB 肯 (kěn) IN CHINESE. The article is dedicated to a comprehensive study of the semantic and lexical-grammatical properties of the modal verb 肯 (kěn) in the Chinese language. The study of this issue is an urgent problem, since an unmistakable understanding of the shading meanings of a particular modal verb is the key to understanding the modality system in the Chinese language. The article describes the specific features identified during the research that are characteristic of the lexeme 肯 (kěn). The article reveals in detail the grammatical properties of the modal verb 肯 (kěn), set out in a contrastive-contrasting key in relation to other modal verbs expressing desire, specifies the distinctive features that made it possible to consider this word as an atypical modal verb, the distinctive features of its use in modern Chinese. The practical significance of the research presented in the article lies in the possibility of using the obtained materials in the process of teaching Chinese as a foreign language. The authors conclude that an integrated approach to the study of the modal verb 肯 (kěn) is necessary, which will best reveal its features.

Key words: **category of modality, subjective modality, communication, willing, willingness, modal verb.**

А.Ф. Давлетбаева, *канд. филол. наук, асс., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*
Ф.Г. Фаткуллина, *д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА 肯 (KĚN) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена комплексному исследованию семантических и лексико-грамматических свойств модального глагола 肯 (kěn) в китайском языке. Изучение данного вопроса является актуальной проблемой, так как безошибочное понимание оттеночных значений того или иного модального глагола является ключом к пониманию системы модальности в китайском языке. В статье описываются выявленные в результате исследований специфические черты, характерные для лексической единицы 肯 (kěn). В статье подробно раскрываются грамматические свойства модального глагола 肯 (kěn), изложенные в контрастивно-сопоставительном ключе по отношению к другим модальным глаголам, выражающим желание, указываются отличительные особенности, позволившие рассматривать указанное слово как атипичный модальный глагол, отличительные особенности его употребления в современном китайском языке. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных материалов в процессе обучения китайскому языку как иностранному. Авторами делается вывод о необходимости комплексного подхода к анализу модального глагола 肯 (kěn) совместно с речевыми ситуациями, в которых он функционирует. Такой метод позволит наилучшим образом раскрыть особенности исследуемой лексической единицы.

Ключевые слова: **категория модальности, субъективная модальность, коммуникация, желание, готовность, модальный глагол.**

Компонент субъективности, содержащийся в любом высказывании, является междисциплинарным предметом исследований, пристальный интерес к которому проявляют представители разных научных отраслей. Логика, философия, социология, лингвистика, культурология – вот далеко не полный список дисциплин, изучающих такое уникальное явление, как субъективная модальность. С точки зрения языкознания субъективная модальность указывает на присутствие в высказывании особой формы психического восприятия и переживаний говорящего, которые связаны с описываемым в суждении действием или явлением.

Субъективную модальность можно определить как «языковую категорию, выражающую оценку говорящим способа существования связи между объектом действительности и его признаком, а также степень познанности или желательности этой связи говорящим» [1, с. 19].

В традиционном языкознании принято отмечать необязательность ее наличия в высказывании. Однако, на наш взгляд, субъективная модальность является важным и необходимым компонентом, так как любое суждение априори принимает форму, согласованную с типом сознания и мышления субъекта, то есть несет субъективный отпечаток, а значит, говоря словами Г.Я. Солганика, «субъективная модальность – это общесинтаксическая и общеязыковая категория» [2, с. 6].

Субъективная модальность обнаруживает свое присутствие во многих языковых системах, в том числе и в китайском языке, в котором на лексическом уровне репрезентуется с помощью модальных глаголов, модальных прилагательных, модальных частиц и т.д. Интегральное изучение феномена субъективной модальности в китайском языке представляется необходимым и в теоретическом, и в практическом планах, так как точное распознавание того или иного типа модального значения, содержащегося в высказывании, является одной из актуальных проблем, решение которой способствует преодолению социокультурных барьеров в рамках межкультурных коммуникаций.

Теоретическая ценность исследования, результаты которого изложены в данной статье, заключается в углублении знаний и представлений о специфике субъективной модальности в китайском языке и в формировании научной базы для последующих научных изысканий по указанной тематике. Практическая значимость настоящей работы заключается в том, что материалы, идеи, принципы и выводы, содержащиеся в статье, могут использоваться для решения комплекса фундаментальных задач, связанных с процессом обучения лексике и грамматике китайского языка как иностранного.

Главной целью данного исследования является описание семантических и грамматических особенностей модального глагола 肯 (kěn) как специфической лексической единицы, выражающей модальное значение желания. В качестве задач, способствующих достижению указанной цели, мы выделяем следующие: 1) описать семантические особенности модального глагола 肯 (kěn) в контрастивно-сопоставительном ключе по отношению к иным модальным глаголам, выражающих желание в китайском языке; 2) описать специфику употребления исследуемой лексической единицы в рамках разнообразных речевых ситуаций.

Современные российско-китайские отношения можно охарактеризовать как построенные на принципах стратегического партнерства. Расширение сфер международного сотрудничества послужило толчком к появлению высокого интереса к изучению китайского языка со стороны представителей российского общества. При этом изучение таких уникальных факторов в языке, как субъективная модальность, является неотъемлемой задачей, стоящей перед обучающимися. Высокая степень сложности и неоднозначности исследований, посвященных данной языковой категории, приводит нас к мысли о необходимости ее детального анализа с учетом всевозможных факторов ситуативности, возникающих в процессе непосредственной коммуникации.

Анализируя субъективную модальность китайского языка как совокупность полей, выражающих конкретные модальные значения, многие ученые приходят к мысли о необходимости классификации модальных глаголов по семантическому признаку с опорой на принцип разграничения их оттеночных значений. Ученые выделяют такие семантические поля, как желание, необходимость, долженствование и т.п. И в соответствии с выделенными полями формируются группы модальных глаголов, выражающих желание, необходимость, долженствование и т.п.

В китайском языке сложность изучения глагольных лексем, выражающих модальное значение, обусловлена следующими факторами: во-первых, модальные глаголы могут транслировать целый спектр разнообразных оттеночных смыслов в зависимости от специфики речевой ситуации и контекстуального оформления речи в целом, во-вторых, каждая лексическая единица обладает уникальными свойствами, знание и понимание которых позволяет субъекту речи строить безупречные в грамматическом смысле предложения.

В настоящей статье исследуется модальный глагол 肯 (kěn), который на русский язык переводится с помощью слов «хотеть», «быть готовым», «соглашаться».

Обращаясь к вопросу категоризации модальных полей, Чжу Дэси (朱德熙) выделяет группу модальных глаголов, выражающих желание и возможность, относя к ней лексическую единицу 肯 (kěn) наряду с такими словами, как 乐意 (lèyì), 愿意 (yuànyì), 情愿 (qíngyuàn) и т.д. [3, с. 74 – 78]. Лян Хунъянь (梁鸿雁) выделяет группу модальных глаголов, выражающих желание, к которой относит не только лексическую единицу 肯 (kěn), но и слова 敢 (gǎn), 愿意 (yuànyì), 想 (xiǎng) и 要 (yào) [4, с. 34]. Китайский ученый Дин Шэншу (丁声树) выделяет группу модальных глаголов, выражающих волю субъекта речи, относя к ней 肯 (kěn), 敢 (gǎn), 愿 (yuàn), 愿意 (yuànyì), 得 (děi) и 要 (yào) [5, с. 89 – 93].

С нашей точки зрения, модальный глагол 肯 (kěn) относится к группе, выражающей волеизъявление к совершению действия с оттенком готовности [6, с.

128]. Выделение дополнительных оттенков в рамках семантических классификаций позволяет лучше уяснить себе специфику употребления той или иной лексической единицы в условиях конкретной речевой ситуации [7].

К группе модальных глаголов, выражающих волеизъявление к совершению действия, также относятся такие лексические единицы, как 愿意 (yuànyì), т.е. «желать», «хотеть», «быть готовым»; 乐意 (lèyì), т.е. «хотеть», «желать», «рад делать что-либо»; 情愿 (qíngyuàn), т.е. «предпочитать что-либо чему-либо». Несмотря на единство выражаемого модального значения, слово 肯 (kěn) обособляется с точки зрения своих семантических, лексических и грамматических особенностей.

Так, Ли Линьдин, анализируя смысловые различия, содержащиеся в перечисленных выше словах, отмечает, что слово 肯 (kěn), в отличие от слов愿意 (yuànyì) и 乐意 (lèyì), транслирует значение внутреннего согласия или одобрения, в то время как остальные лексемы в большей степени реализуют значения желания [8, с. 141].

Лю Юэхуа (刘月华), в свою очередь, описывает три вида речевых ситуаций, в которых употребляется лексическая единица 肯 (kěn) [9, с. 178]:

1. Ситуация, при которой субъект речи заявляет о желании осуществить действие, даже если оно сопряжено с необходимостью преодолевать сложности или трудности. В данном случае модальный глагол肯 (kěn) на русский язык лучше всего перевести с помощью слова «готов»:

(1) 孩子肯接受老师的意见。/ Дети хотят принять предложение учителя.

(2) 这些人出了事情互相推诿,谁也不肯担当。/ Если что-то случается, эти люди перекладывают дела друг на друга, ни один не хочет брать на себя ответственность.

(3) 如果你不想做,你可以找一个理由,如果你肯做,你也可以自己找一个方法。/ Если ты не хочешь делать, то можешь найти повод, но если ты готов делать, то можешь самостоятельно найти способ.

2. Ситуация, при которой лексическая единица 肯 (kěn) употребляется в отрицательной форме, при этом говорящий выражает значение желания уступить другому лицу шанс или благоприятную возможность совершить какое-либо действие. Перевод на русский язык может быть осуществлен с помощью таких выражений, как «не собираться», «даже не думать», «не хотеть».

(4) 兄弟俩都很饿，但是这块面包谁都不肯吃。/ Братья были голодны, но этот кусок хлеба никто не собирался есть.

(5) 就算你给我一百万,这种伤天害理的事情,我也是不肯做的。/ Если даже ты предложишь мне миллион, такого рода подлое дело я даже и не подумаю делать.

3. Ситуация, при которой субъект речи выражает согласие с определенными требованиями. В случае перевода такого типа предложений на русский язык рекомендуется использовать глагольную лексему «соглашаться». При этом важно помнить, что модальность волеизъявления в предложении сохраняется:

(6) 因为我不肯做他让我做的勾当，我的老板就开除我了。/ Поскольку я не согласился заниматься порученными им махинациями, мой босс уволил меня.

С точки зрения грамматики слова 愿意 (yuànyì), 乐意 (lèyì), 情愿 (qíngyuàn) транслируют общие черты, свойственные модальным глаголам. В связи с этим мы считаем, что их следует рассматривать в качестве типичных модальных глаголов. В то же время лексическая единица 肯 (kěn) обладает характерной особенностью, которая свидетельствует в пользу атипичности указанного слова.

Как и типичные модальные глаголы, лексема肯 (kěn) принимает после себя дополнение, выраженное глаголом, обозначающим конкретное действие:

(7) 看着垃圾车工作、垃圾渗出来的污水，谁还肯来这儿吃饭呀! / Смотреть на работу мусоровозов и на сточные воды, которые просачиваются из мусорных отходов, да кто захочет прийти сюда поесть! (Цитата из статьи «垃圾收集点距餐馆不足3米远 店主烦恼 “谁还肯来吃饭 ”», http://search.people.cn/s?keyword=%E8%82%AF%E6%9D%A5&st=0&_=1611822349538).

Как и типичные модальные глаголы, лексическая единица 肯 (kěn) не удваивается, не оформляется аспектными временными частицами 了, 着, 过.

При этом исследуемый нами модальный глагол может быть оформлен отрицательным наречием 不 (bù), как и большинство типичных модальных глаголов:

(8) 人常常不肯认错,凡事都说是别人的错,认为自己才是对的。/ Люди часто не готовы признавать ошибки, утверждая, что во всем виноваты другие, ошибочно считая, что они правы.

(9) 孩子怎么都不肯吃药？/ Почему все дети не хотят пить лекарство?

(10) 其实孩子不肯去幼儿园，这是一种正常的现象，家长不要过于着急、操心，适应一段时间孩子就会开开心心上幼儿园。/ Фактически то, что дети не хотят ходить в детский сад, это своего рода обычное явление, родителям не следует чрезмерно волноваться, беспокоиться, так как, адаптировавшись в течение определенного периода времени, ребенок будет с радостью ходить в детский сад. (Цитата из статьи «孩子不肯去上幼儿园怎么办？5个小妙招来帮你», http://search.people.cn/s?keyword=%E4%B8%8D%E8%82%AF&st=0&_=1611823300920).

Анализируя смысловой план предложения, представленного в примере (8), необходимо отметить, что в отрицательной модели лексема 肯 (kěn) транслирует значение нежелания с оттенком несогласия с тем или иным действием, то есть перевод этой модели на русский язык может быть дополнен фразами «не соглашаться», «артачиться».

Как и большинство типичных модальных глаголов, лексическая единица 肯 (kěn) может быть оформлена наречием степени:

(11) 他们最肯学习，最少保守思想，在社会主义时代尤其是这样。/ Они сильнее всего хотят учиться, в наименьшей степени консервативны в своих взглядах, что особенно актуально для эпохи социализма. (Цитата из статьи «青年科学家要成为传播科学精神的生力军», http://theory.people.com.cn/n1/2018/0517/c40531-29995640.html).

(12) 他非常肯帮忙，与他合作很容易。/ Он всегда готов помочь, сотрудничать с ним очень легко.

В примере (10) употребляется словосочетание «非常肯», которое дословно на русский язык можно перевести как «чрезвычайно готов», что является эквивалентом фразы «всегда готов помочь», описывающей высокую степень готовности какого-либо лица в любое время и при любой возможности прийти кому-либо на помощь.

Как и в случае с типичными модальными глаголами, лексема 肯 (kěn) может функционировать в виде утвердительно-отрицательной формы для образования вопроса:

(13) 医生肯不肯出诊？/ Врач согласен прийти на дом?

(14) 你肯不肯来帮我打扫房子？Ты готов прийти и помочь мне убраться дома?

Отличительной особенностью модального глагола 肯 (kěn) является его неспособность в современном китайском языке функционировать в виде краткого ответа на поставленный вопрос, хотя прежде такая форма встречалась нередко [10, с. 338]. Это явление мы связываем с неизбежными эволюционными изменениями, протекающими в любой языковой системе.

Тем не менее, отрицательная форма модального глагола «不肯» (bù kěn) обладает способностью образовывать краткий ответ на вопрос. Это является тем ключевым фактором, который позволяет нам рассматривать лексему 肯 (kěn) в качестве атипичного модального глагола.

Таким образом, изучая модальный глагол肯 (kěn), необходимо учитывать его лексико-грамматические и семантические особенности, а также возможное ситуативное многообразие. Необходимо комплексно анализировать все варианты употребления данного слова с целью выбора наиболее подходящего варианта перевода, актуального в рамках заданных обстоятельств. Такой подход позволит выработать недвусмысленность восприятия подтипов модального значения и, как следствие, сформировать верное представление о модальной системе китайского языка в целом.

Библиографический список

1. Беляева Е.И. *Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1985.
2. Солганик Г.Я. *Очерки модального синтаксиса: монография.* Москва: Флинта: Наука, 2010.
3. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979. (Чжу Д. *Лекции по грамматике*. Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1979).
4. 梁鸿雁. 新HSK语法精讲练5级. 北京:北京语言大学出版社，2015. (Лян Х. *Новое объяснение грамматики HSK 5 уровня с упражнениями.* Пекин: Издательство Пекинского университета культуры и языка, 2015).
5. 丁声树. 现代汉语语法讲话. 北京:商务印书馆, 1999. (Дин Ш. *Лекции по грамматике современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1999).
6. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
7. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Модальный глагол 能 и особенности его перевода на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, № 1: 125 – 129.
8. 李临定. 现代汉语动词. 北京：中国社会科学出版社，1990. (Ли Л. *Глаголы современного китайского языка.* Пекин: Издательство «Китайские общественные науки», 1990).
9. 刘月华, 潘文娱, 故伟著. 实用现代汉语语法. 北京：商务印书馆, 2004. (Лю Ю., Пан В., Гу В. *Практическая грамматика современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 2004).
10. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆，1999. (Люй Ш. *800 слов современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1999).

References

1. Belyaeva E.I. *Funkcional'no-semanticheskie polya modal'nosti v anglijskom i russkom yazykah*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1985.
2. Solganik G.Ya. *Ocherki modal'nogo sintaksisa: monografiya.* Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
3. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979. (Zhzhu D. *Lekcii po grammatike*. Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1979).
4. 梁鸿雁. 新HSK语法精讲练5级. 北京:北京语言大学出版社，2015. (Lyan H. *Novoe ob`yasnenie grammatiki HSK 5 urovnya s uprazhneniyami.* Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta kul'tury i yazyka, 2015).

5. 丁声树. 现代汉语语法讲话. 北京:商务印书馆, 1999. (Din Sh. *Lekcii po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1999).
6. Davletbaeva A.F. *Reprezentaciya kategorii modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.
7. Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G. Modal'nyj glagol 能 i osobennosti ego perevoda na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2019; T. 12, № 1: 125 – 129.
8. 李临定. 现代汉语动词. 北京：中国社会科学出版社，1990. (Li L. *Glagoly sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo «Kitajskie obschestvennye nauki», 1990).
9. 刘月华，潘文娱, 故伟著. 实用现代汉语语法. 北京：商务印书馆, 2004. (Lyu Yu., Pan V., Gu V. *Prakticheskaya grammatika sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 2004).
10. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆，1999. (Lyuj Sh. *800 slov sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1999).

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-407-409

Davletbaeva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

THE COMPLEMENT OF DEGREE AS A MEANS OF IMPLEMENTING MODAL-EVALUATED VALUES IN CHINESE. The article presents a comprehensive study of the degree complement as a means of realizing modal-evaluative meanings in the Chinese language. The study of this issue is an urgent problem, since the analysis of syntactic modality in the Chinese language is an understudied section of modern linguistics, which is not paid enough attention to both in Russian and foreign sinology. Traditionally, it is customary to explore the lexical means of representing the category of modality in the Chinese language, ignoring other ways of its actualization, which, no doubt, function in this language. The article reveals in detail the specific forms of sentences containing the complement of the degree, as well as the variability of information codes embedded in the reported, depending on the choice of one or another grammatical form of the statement. In addition, the author makes an attempt to systematize and describe in detail the specific features inherent in one type or another of sentences with a degree complement. The practical significance of this study lies in the formation of new approaches and views on the modality system in the Chinese language, the expansion of the scientific and practical base in the field of such studies and the possibility of using the presented materials both in the process of teaching the Chinese language and in translation activities. The author concludes about the need for an integrated approach to the study of the category of modality in the Chinese language, taking into account the specifics, implying the inclusion of estimated values in the total field of modality.

Key words: **category of modality, subjective modality, complement, complement of degree, value.**

А.Ф. Давлетбаева, *канд. филол. наук, асс., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

КОМПЛЕМЕНТ СТЕПЕНИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена комплексному исследованию комплемента степени как средства реализации модально-оценочных значений в китайском языке. Изучение данного вопроса является актуальной проблемой, так как анализ синтаксической модальности в китайском языке – это малоизученный раздел современного языкознания, которому уделяется недостаточно внимания, как в отечественном, так и зарубежном китаеведении. Традиционно принято исследовать лексические средства репрезентации категории модальности в китайском языке, игнорируя иные способы ее актуализации, которые, без сомнения, функционируют в данном языке. В статье подробно раскрываются специфические формы предложений, содержащих комплемент степени, а также вариативность информационных кодов, заложенных в сообщаемом, в зависимости от выбора той или иной грамматической формы высказывания. Кроме того, автором предпринимается попытка систематизации и детального описания специфических особенностей, свойственных тому или иному типу предложений с комплементом степени. Практическая значимость настоящего исследования заключается в формировании новых подходов и взглядов на систему модальности в китайском языке, расширению научно-практической базы в области подобных исследований и в возможности применения изложенных материалов как в процессе обучения китайскому языку, так и в переводческой деятельности. Автором делается вывод о необходимости комплексного подхода к исследованию категории модальности в китайском языке с учетом специфики, подразумевающей включение оценочных значений в совокупное поле модальности.

Ключевые слова: **категория модальности, субъективная модальность, дополнение, комплемент степени, оценка.**

В современной лингвистике изучению такой фундаментальной общеязыковой категории, как модальности, отводится огромная роль. С развитием методологической базы, позволившей проводить исследования комплексного характера, с углублением знаний и представлений о сущности и природе данного языкового феномена представители мирового научного сообщества все чаще обращаются к вопросу всестороннего рассмотрения категории модальности с целью выявления всех возможных средств ее репрезентации на уровне языка. Данная проблема является актуальной, так как интегральное исследование любого языка – это верный способ преодолеть социокультурные границы и построить международные отношения, основанные на принципах взаимопонимания и взаимоуважения.

Теоретическая ценность исследования, представленного в настоящей статье, заключается в развитии имеющихся знаний об уникальных чертах, свойственных категории модальности в китайском языке, а также в усилении фундамента научных исследований, посвященных указанной проблематике. Практическая значимость данной работы объясняется тем, что материалы предложенного исследования могут применяться в качестве эффективных средств обучения китайскому языку как иностранному, способствующих продуктивному освоению новой информации.

Главной целью данного исследования является описание комплемента степени в китайском языке как способа реализации модально-оценочных значений. В качестве ключевых задач, которые могут способствовать достижению данной цели, необходимо перечислить следующие: 1) описать типологическую модель предложений, содержащих комплемент степени в китайском языке; 2) описать виды реализуемых модально-оценочных значений в зависимости от типа предложения.

Изучение синтаксиса китайского языка является сложной и актуальной задачей современной синологии. Данная сфера исследований характеризуется высоким интересом со стороны отечественных ученых, так как представляет собой совокупность вопросов, на которые до настоящего момента нет исчерпывающих ответов [1].

В фокусе внимания настоящей статьи находится член китайского предложения «补语». Описывая данное языковое явление, русские синологи прибегают к таким терминам, как «дополнение» или «комплемент», используя указанные понятия в качестве синонимов.

В нашей статье мы будем придерживаться термина «комплемент» для наименования исследуемого члена предложения.

В своем фундаментальном исследовании синтаксиса китайского языка Д.А. Карпека пишет: «Комплементом в китайском языке называется особый подвид синтаксических единиц: дополнительный модификатор действия (в отношении его результата, направления, степени, количественной характеристики, возможности и пр.), который ставится после сказуемого, выраженного глаголом или прилагательным, и дополняет его значение» [2, с. 113].

С точки зрения дефиниции, комплемент в китайском языке – это дополнительный член предложения, задача которого заключается в смысловой модификации исходного значения сказуемого для образования новых смысловых оттенков или в дополнении исходного значения сказуемого.

В китайской грамматике принято выделять такие комплементы, как комплемент степени (**程度**补语), комплемент результата (结果补语), комплемент вероятности (**可能**补语), комплемент направления (趋向补语), комплемент кратности (动量补语), комплемент длительности (时量补语), комплемент количества (**数量**补语), комплемент состояния (**状**态补语) [3, с. 7].

Хотя многие ученые уже рассматривали данный член предложения в рамках установления его функциональных особенностей, нашей задачей является описание указанного языкового явления с позиции категории модальности. Мы рассмотрим комплемент степени (**程度**补语) в качестве синтаксического способа реализации модально-оценочных значений.

В фундаментальных трудах отечественных и зарубежных языковедов подробно изучался вопрос установления соотношений между категорией модальности и оценкой. Этим вопросом, лежащим в плоскости лингвистических и философских исследований, занимались такие видные ученые, как Е.М. Вольф, Н.Д. Арутюнова, Г.Я. Солганик, Т.В. Романова, А.В. Бондарко, Ван Сяоцзюнь и др.

В современном языкознании сформировалось несколько точек зрения на установление связей между модальностью и оценкой. Можно выделить три подхода к решению данной проблемы: первый подход постулирует необходимость жесткой дифференциации модальности и оценки как независящих друг от друга категорий; второй подход характеризуется большей гибкостью и в ряде случаев допускает пересечение модальности и оценки; третий подход, который представляется нам наиболее оптимальным, рассматривает оценку в качестве одного из видов модальности.

К примеру, в научной работе «Теория функциональной грамматики», написанной под редакцией А.В. Бондарко, перечисляется шесть типов языковых явлений, наличие которых свидетельствует о присутствии модального значения в предложении. Одним из них является «содержание в высказывании оценочного модуса, с помощью которого осуществляется качественная оценка содержания высказывания согласно критериям хорошо/плохо или иная эмоциональная оценка содержания высказывания (например, здорово, ужас и т.п.)» [4, с. 65].

Е.М. Вольф в первой главе своего фундаментального исследования «Фундаментальная семантика оценки», посвященной анализу общих особенностей оценки, отмечает следующее: «Оценку можно рассматривать как один из видов модальностей, которые накладываются на дескриптивное содержание языкового выражения» [5, с. 11].

Данные утверждения наилучшим образом демонстрируются на примере модальных глаголов китайского языка, для которых справедливым является включение оценочных значений в поле модальности [6; 7].

В разных языковых системах модально-оценочные значения могут реализовываться на разных уровнях: на уровне лексики, морфологии или синтаксиса.

Если лексические средства реализации модальности в китайском языке рассматривались неоднократно, то синтаксические явления указанного порядка до конца не изучены и представляют собой новое поле для научно-исследовательской деятельности.

Как справедливо отмечается многими учеными, комплемент степени (程度补语) в китайском языке может реализовываться двумя способами [8; 9; 10]:

– с использованием структурной частицы 得;
– без использования структурной частицы 得.

В предложениях, содержащих комплемент степени (程度补语), образованный с использованием 得, сказуемое может быть выражено глаголом или прилагательным, после которого ставится вышеупомянутая структурная частица, выступающая в роли индикатора наличия в предложении комплемента степени.

Углубленный анализ предложений, представленных первым типом, приводит нас к необходимости дальнейшей детализации их смыслового и компонентного состава.

Так, среди предложений, содержащих комплемент степени (程度补语), который построен с использованием структурной частицы 得, мы выделяем следующие три типа:

1) предложения, выражающие степень;

2) предложения, выражающие оценку;

3) особый тип предложений, в которых комплемент степени реализуется с помощью метафоры или самостоятельного предложения, которое на русский язык может быть переведено с помощью придаточной синтаксической конструкции.

В предложениях, выражающих степень как способ реализации модально-оценочных значений, в роли сказуемого могут выступать прилагательные или глаголы ментального действия. При этом комплемент степени будет образовываться с помощью наречий, выполняющих функцию грамматического элемента предложения.

Например:

(1) 今天天气热得很。

Jīntiān tiānqì rè de hěn.

Сегодня очень жарко.

(2) 他害怕得不得了。

Tā hàipà de bùdéliǎo.

Он смертельно испугался.

В предложениях, выражающих оценку, в роли сказуемого могут выступать глаголы, показывающие конкретное действие. При этом в роли комплемента степени выступают прилагательные или адъективные словосочетания.

Например:

(3) 这个汉字我写得对。

Zhège hànzì wǒ xiě de duì.

Этот иероглиф я написал правильно.

(4) 这个汉字我写得歪歪扭扭的。

Zhège hànzì wǒ xiě de wāiwainiǔniǔ de.

Этот иероглиф я написал криво-криво.

(5) 这个汉字我写得很好。

Zhège hànzì wǒ xiě de hěn hǎo.

Этот иероглиф я написал очень красиво.

Предложения, в которых комплемент степени выражается метафорой или самостоятельным предложением, на русский язык могут переводиться с помощью придаточных предложений.

(6) 这个汉字我写得一笔也没有涂改。

Zhège hànzì wǒ xiě de yì bǐ yě méiyǒu túgǎi.

Этот иероглиф я написал без помарок (дословно: Этот иероглиф я написал так, что ни одной черты не исправлял).

(7) 我累得走不动。

Wǒ lèi de zǒu bù dòng.

Я устал так, что не в состоянии двигаться.

Во втором случае комплемент степени (程度补语) формируется совокупностью сказуемого и специфического типа морфем, которые можно охарактеризовать как десемантизированные. К упомянутому кругу единиц с ослабленным лексическим значением можно отнести такие наречия, как 极, 透, 死, 坏, которые оформляются модальной частицей 了 [3, с. 11].

Особенность данных наречий заключается в том, что в результате эволюционного развития языковой системы они перешли от слов к устойчивым грамматическим формам и уже представляются не лексическими единицами, но необходимыми компонентами грамматического строя предложения.

В рамках второго случая комплемента степени (程度补语) сказуемое может быть выражено как прилагательным, так и глаголом ментального действия, при этом предложение, выстроенное в соответствии с указанной структурой, также можно охарактеризовать как содержащее в себе модально-оценочный компонент.

Например:

(8) 这个菜好吃极了!

Zhège cài hào chī jíle!

Это блюдо бесподобное (невероятно вкусное).

(9) 今天我累死了。

Jīntiān wǒ lèi sǐle.

Сегодня я до смерти устал (сильно устал).

Таким образом, реализация модально-оценочных значений в китайском языке возможна не только на лексическом уровне, как представляется в традиционном китаеведении, но и на синтаксическом уровне с использованием такой структурной единицы, как комплемент степени. Более детальная классификация предложений, содержащих комплемент степени, позволяет глубже взглянуть на проблематику исследуемого вопроса, детально проанализировать и проработать типологию модально-оценочных значений, заключенных в них. Исследование комплемента степени с точки зрения категории модальности позволяет расширить представления об этом языковом явлении и обогатить методику преподавания китайского языка как иностранного, которая сформировалась в отечественном китаеведении.

Библиографический список

1. Шутова Е.И. *Синтаксис современного китайского языка.* Москва: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991.
2. Карпека Д.А. *Синтаксис китайского языка: единицы и структуры.* Санкт-Петербург: Восточный экспресс, 2019.
3. Тихонова Е.В., Приворотская Т.В., Тагина Е.К., Терешкова Н.С., Ветрова Е.В. *Комплемент в китайском языке:* учебное пособие. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2015.
4. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность*. Москва: Наука, 1990.
5. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки.* Москва: Едиториал УРСС, 2002.
6. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
7. Давлетбаева А.Ф. *Особенности модальных глаголов* 配 *и* 值得 *в китайском языке.* Казанская наука. Казань: Издательство Рашин Сайнс, 2019; № 10: 118 – 120.
8. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979. (Чжу Д. *Лекции по грамматике*. Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1979).
9. 丁声树. 现代汉语语法讲话. 北京:商务印书馆, 1999. (Дин Ш. *Лекции по грамматике современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1999).
10. 刘月华, 潘文娱, 故伟著. 实用现代汉语语法. 北京: 商务印书馆, 2004. (Лю Ю., Пан В., Гу В. *Практическая грамматика современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 2004).
11. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆, 1999. (Люй Ш. *800 слов современного китайского языка.* Пекин: Издательство коммерческой литературы, 1999).

References

1. Shutova E.I. *Sintaksis sovremennogo kitajskogo yazyka.* Moskva: Nauka. Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1991.
2. Karpeka D.A. *Sintaksis kitajskogo yazyka: edinicy i struktury*. Sankt-Peterburg: Vostochnyj `ekspress, 2019.
3. Tihonova E.V., Privorockaya T.V., Tagina E.K., Tereshkova N.S., Vetrova E.V. *Komplement v kitajskom yazyke:* uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'skij dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015.
4. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost'*. Moskva: Nauka, 1990.
5. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki.* Moskva: Editorial URSS, 2002.
6. Davletbaeva A.F. *Reprezentaciya kategorii modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.
7. Davletbaeva A.F. *Osobennosti modal'nyh glagolov* 配 *i* 值得 *v kitajskom yazyke.* Kazanskaya nauka. Kazan': Izdatel'stvo Rashin Sajns, 2019; № 10: 118 – 120.
8. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979. (Chzhu D. *Lekcii po grammatike*. Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1979).
9. 丁声树. 现代汉语语法讲话. 北京:商务印书馆, 1999. (Din Sh. *Lekcii po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1999).
10. 刘月华, 潘文娱, 故伟著. 实用现代汉语语法. 北京: 商务印书馆, 2004. (Lyu Yu., Pan V., Gu V. *Prakticheskaya grammatika sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 2004).
11. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆，1999. (Lyuj Sh. *800 slov sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoj literatury, 1999).

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-409-411

Dzhamaludinova Kh.G., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: centrznanie05@mail.ru

HISTORICAL NOVEL IN AVAR LITERATURE. The aim of the study of this work is to consider genres of historical-revolutionary and retrospective novels in Avar literature. Retrospective novels have a common feature – heightened attention to everyday life, the setting in which the novel takes place, but not to reliable historical facts. The typological characteristics of the heroes of the historical novel are derived. The heroes of the retrospective novel are the result of the author's literary imagination, they pretend to be real, historically significant personalities. The strength of the author's generalization in them is such, that the reader is facing an agitated story about how the poor people in Dagestan lived and fought before the revolution, how the new and progressive in the people's way of life conquered the old, reactionary, how man grew and changed under the influence of new conditions. The novels "Heroes in Fur Coats" by R. Dinmagomaev, "Sulak the Witness" by M. Khurshilov, "Revenge" by M. Magomedov can be classified as retrospective, since these works are written on the basis of historically undocumented events, and the characters of these novels are fictional. The historical novel shows the hard life of the mountaineers before the revolution, shows the process of the growth of migrant workers caused by poorness, the angriness of the poor towards the rich, the help of the Russian proletariat, which managed to order this struggle in the right direction, mark the main path for the formation of the characters of the main persons. As a result, substantive aspects of the retrospective novel are analyzed in detail.

Key words: **historical novel, conflict, prose, literary style, history, Avar literature, figurative system, emotionality, narration, historical event.**

Х.Г. Джамалудинова, *канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: centrznanie05@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН В АВАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Целью исследования данной работы является рассмотрение жанров историко-революционных и ретроспективных романов в аварской литературе. Ретроспективным романам присуща общая черта – обостренное внимание к быту, обстановке, в которой протекает действие романа, но не к достоверным историческим фактам. Выведена типологическая характеристика героев исторического романа. Герои ретроспективного романа – это плод художественного воображения автора, претендующие на достоверность реальных, исторически значимых личностей. Сила авторского обобщения в таких произведениях такова, что перед нами предстает взволнованное повествование о том, как жила и боролась до революции дагестанская беднота, как новое и прогрессивное в народном быте побеждало старое, реакционное, как рос и менялся человек под влиянием новых условий. Романы «Герои в шубах» Р. Динмагомаева, «Сулак-свидетель» М. Хуршилова, «Месть» М. Магомедова можно отнести к ретроспективным, так как эти произведения написаны на основе исторически недокументированных событий, а персонажи этих романов вымышленные. В историческом романе отображена тяжелая жизнь горцев до революции, показан вызванный бедностью процесс роста отходничества, гнев бедняков по отношению к богатым, помощь русского пролетариата, сумевшего направить эту борьбу в правильное русло, наметить основной путь формирования характеров главных героев. В результате предметно проанализированы содержательные аспекты ретроспективного романа.

Ключевые слова: **исторический роман, конфликт, проза, художественный стиль, история, аварская литература, образная система, эмоциональность, повествование, историческое событие.**

«В отличие от других видов искусства литература в большей степени превращается в искусство времени. Время – субъект, объект и оружие изображения», – отмечает академик Д.С. Лихачев [1, с. 6].

В основе содержания лучших произведений советского исторического романа лежит подлинно исторический конфликт, те противоречия и столкновения, которые являются для данной эпохи действительно значительными, будь это конфликт, связанный с революционным движением, борьбой политических партий, с военными столкновениями, развитием культуры и подлинными историческими лицами.

Н.А. Добролюбов относительно исторического жанра отмечает, что роман «…является в то время, когда народное сознание обращается к воспоминанию о прошедшей своей жизни – под влиянием того же направления, при котором развиваются и сами исторические исследования» [2, с. 92].

М.М. Бахтин рассуждает об историческом романе как о документированном подтверждении «конкретного исторического события и воссоздании истории и современности» [3, с. 328].

В. Оскоцкий особенностью исторического романа считает «современность писательского повествования о прошлом и правдивое изображение человеческого характера» [4, с. 84].

В.Я. Малкина главным жанрообразующим принципом исторического романа называет присутствие в повествовании историзма.

Н.М. Щедрина дает историческому роману следующее определение: «Исторический роман есть самостоятельный литературный жанр, имеющий специфическое историческое содержание и обусловленную этим специфическую художественную форму, цель которого заключается в постижении исторического прошлого в художественных образах, присущие черты этого жанра – историзм, повествование об отошедшем периоде и документальность, сочетающаяся с художественным вымыслом и домыслом автора» [5, с. 52].

Обязательным и объективным признаком исторического романа С.М. Петров считает «наличие в нем реальных исторических лиц и событий, сыгравших определенную роль в данную эпоху» [6, с. 47]. Литературовед отвергает попытки отнести к жанру исторического романа произведения, изображающие более или менее отдаленное от писателя прошлое, если в нем не изображены исторические события и лица.

З.Г. Мурзагулова выделяет в историческом романе следующие особенности:

1) исторический роман должен отражать период истории в прошлом, автор не является современником описываемых событий;

2) в нем отражаются реальные исторические события и лица;

3) автор раскрывает духовную атмосферу описываемой эпохи, воспроизводит особенности мыслей, чувств, психологию людей этого времени.

Но некоторые писатели в своих произведениях пытались рассказать об определенной исторической эпохе, не воспроизводя реальных событий и исто-

рических лиц. Они показывают лишь результат своего воображения, хотя в них и говорится об исторической эпохе, раскрывается духовная атмосфера описываемого времени, воспроизводятся особенности психологии и быта.

В романах «Герои в шубах» Р. Динмагомаева, «Сулак-свидетель» М. Хуршилова раскрыта тема народной борьбы за свободу, изображены образы бунтарей-революционеров. В этих романах описывается эпоха революционных лет, быт, но главные герои этих романов – вымышленные персонажи, но не исторические личности, а события, происходящие в романе, документально не подтверждены. Эти романы насыщены тематикой, событиями и образами революционного исторического характера, однако они не воспроизводят исторически реальную действительность.

Главными действующими лицами в вышеназванных романах являются вымышленные герои. Реальные лица, исторические персонажи хоть и появляются иногда, но не занимают в произведении центрального положения.

Такие произведения правильнее называть ретроспективными романами. Ретроспективный – это производное от ретро (в пер. с лат. retro – назад): «Стиль художественных произведений духовной культуры, обращенный назад, в недавнее прошлое, вызванный ностальгией по нему и представляющий собой попытку его воссоздания путем стилизации» [7, с. 667].

В «Современном словаре иностранных слов: толкование, словообразование, этимология» (под ред. Л.М. Баша, А.В. Боброва и др.) дается следующее определение слова *ретроспективный*: «Обращенный к прошлому, посвященный рассмотрению прошедших событий» [7, с. 668].

Д.Н. Ушаков термин «ретроспективный» понимает как содержащий изложение или обзор прежнего, переходящий от настоящего к прошлому, а Т.Ф. Ефремова рассматривает его как производный от ретроспективы, ретроспекции, характерный для них.

Ретроспекция широко используется как литературоведческий термин в двух основных значениях: вставная сцена (эпизод) из прошлого или прием повествования. В статье «Шекспировская модель ретроспекции в «Гамлете»» М.Г. Меркулова отмечает, что в литературном произведении ретроспекция может осуществляться на уровнях композиции, авторской позиции, изображения героя, изобразительно-выразительных средств.

Нарушая хронологическую последовательность событий, писатели стремятся ярче раскрывать содержание сюжетной линии, заострять внимание читателя на важных событиях. В этом случае проявляется своеобразие пространственно-временной организации текста: повествование идет в разных временных пластах, автор является не рассказчиком, а сторонним наблюдателем, который может дополнить историю рассказчика предположениями, ссылаться на мнение посторонних людей и т.д.

Часто образ повествователя, рассказчика воспринимается как образ участника повествуемых событий, он выражает свое отношение выбором и порядком расположения событий, используя при этом экспрессивные средства речи. Повествуя о событиях в определенном, выборочном пространственно-временном порядке, автору удается ярче выразить главную идею произведения.

А.М. Лобин в статье «Образ будущего как составляющая художественно-философской концепции истории в ретроспективной прозе» пишет: «Исследование ретроспективной прозы включает в себя множество аспектов, но при любом подходе к анализу конкретного произведения логика научного поиска приводит к необходимости выявления авторской концепции истории, включающей представление о целях исторического процесса, силах, его направляющих, концепцию времени».

Как отмечает в своей статье «Об историко-революционном романе Ибрагима Керимова «Махач» С.Х. Ахмедов, «ретроспективный роман – это роман о прошлой эпохе, в котором нет исторических событий и реальных исторических личностей. Эпоха может быть и исторической, но если в романе изображены вымышленные герои, а не исторические лица, то он должен быть отнесен к ретроспективному» [8, с. 12].

Роман Р. Динмагомаева «Герои в шубах» – это первый роман в аварской литературе, вышедший в свет в 30-е годы XX века. В нем же впервые в жанре романа на аварском языке ставились вопросы о том, как проходила Октябрьская революция, как приходят к классовой борьбе горцы на примере одного аула, как и в романах «Сулак-свидетель» М. Хуршилова и«Месть» М. Магомедова.

Как и в историко-революционных произведениях, в романе «Герои в шубах» Р. Динмагомаева противопоставляются два общественных слоя – богатые и бедные. Представителями богатых выступают Пейзулаевы, Дибировы, ученый арабист Гамза, а бедняков, ведущих нищенский образ жизни, представляют Али, Рукият, Бадрухан, Магома, Абубакар, Хабибула и другие.

Сюжет романа начинается с повествования о жизни одного из главных героев Али, которого посыльные богача Пайзулы подло обвиняют в преступлении, которого он не совершал. Его сажают в тюрьму на два года, где он от своего сокамерника Акая узнает о революции и о Бакинских движениях.

Выйдя из тюрьмы, он спасает тонущую богатую русскую женщину, за что был вознагражден огромной суммой денег. Набравшись хорошего жизненного опыта, он возвращается домой и пытается как-то изменить жизнь бедняков в ауле. С этой целью он одним из первых примыкает к отряду партизан.

На этом сюжет прерывается, Али уходит из поля зрения читателя, а на главную арену выходит бывший слуга Пайзулы Магома. Его выбирают бегаулом, под его предводительством народ борется со своими врагами.

Описанием быта и жизни аульчан автор пытается восстановить события предреволюционных лет. Али и Рукият влачат жалкое, нищенское существование. Ради куска хлеба они работают на поле у богачей. Им нечего дать на ужин голодному ребенку. Еще хуже живут их соседи: пастух и его жена, они три дня кушают одну траву.

В невыносимых условиях живет семья Хабибулы. Его дом с низким потолком, покрытый каменными плитами и паутиной, почерневший от черного дыма коптилки, с земляным полом больше напоминает пещеру, чем жилище людей. Примерно в таких же условиях живет семья Османа в романе «Сулак-свидетель» М. Хуршилова.

Б.М. Магомедов, автор статьи «Раджаб Динмагомаев», в книге «История дагестанской советской литературы» пишет: «В этом историко-революционном романе автор поставил задачу осветить на большом жизненном материале, как происходила Великая Октябрьская революция в Дагестане, как подготовлялась здесь почва для ее победы» [9, с. 36].

Но то, что герои в романе – вымышленные персонажи, среди которых нет реальных исторических лиц, а основные события в романе разворачиваются в неизвестном ауле, делает этот роман уязвимым в плане его отношения к историческим или историко-революционным произведениям.

Много сходного между романами «Сулак-свидетель» М. Хуршилова и «Месть» другого известного аварского писателя М. Магомедова. Но в отличие от второго романа, в первом нет исторических лиц. В романе «Сулак-свидетель» только упоминается о студенте, ходившем из аула в аул и призывающем к борьбе против богатых. Студент Махач – больше символ, чем живой человек, он выступает как некий эталон революции в Дагестане, ценность победы которой в советское время даже не обсуждается.

И в этом романе сохраняется симметричное разделение героев. Главный герой Омар претендует на роль реального отходника, пришедшего в революцию. Схожи с ним и остальные персонажи-бедняки: русский – Кузьма, отходники – Черный Али, Дибир, кузнец Махулав, охотник Горо, абрек Шамил, старый Гасан, правдоискатель Юсуф, его друг Исрапил и другие. Отрицательные персонажи представлены в лице богача Узаира, его брата Зубаира, тукенчи (лавочника) Мирзы, Муллы-Арифа, виноторговца Аванеса, Кочи-Мурада.

В дореволюционное время были и отходники, и абреки, и бегаулы, и религиозные деятели. Но все персонажи в романе «Сулак-свидетель» – это не исторические лица, а придуманные автором образы, судьба каждого из которых, так или иначе, связана с жизнью главного героя Омара.

М. Хуршилов ставил перед собой задачу показать на страницах романа «Сулак-свидетель» классовую борьбу в горах, изобразить, как формировалось мировоззрение горцев.

Дагестанский писатель сумел на страницах своего романа отобразить тяжелую жизнь горцев до революции, показать вызванный бедностью процесс роста отходничества, рассказать о нарастающем гневе бедняков к богатым, помощь русского пролетариата, сумевшего направить эту борьбу в правильное русло, наметить основной путь формирования характеров главных героев.

Автор передал душевные бури, пережитые Омаром, внешне таким спокойным, не только его действиями, но и изображением его переживаний. М. Хуршилов показал то напряженное состояние, в котором находится герой в течение всего романа и в ауле, и в Темир-Хан-Шуре, и в Баку. Но все это остается на уровне воображения писателя.

На примере вымышленных образов простых горцев М. Хуршилов показал историческую обреченность господствующего класса и победу бедствующих.

«Сулак-свидетель» М. Хуршилова можно отнести к ретроспективному роману, так как он вполне соответствует определению ретроспективного произведения. События, описываемые в романе, не документированы в плане исторической реальности. В исторических документах нет фактов, подтверждающих существование подобных событий, а все герои романа лишь претендуют на роль реальных, исторически значимых личностей.

Как и в романах «Герои в шубах» Р. Динмагомаева, «Сулак-свидетель» М. Хуршилова, в романе «Месть» М. Магомедова также сохранена схематичность разделения героев на богатых и бедных. Аульские верхи – это кулаки Амирхан и Шагидав, мулла Нематула, старшина Гасан. А борцами за свободу являются Салим, Алисултан, Муртазали, Мугума, Гусейн, Рамазан, Зубаржат, Ашура, Субханат, Хава. В отличие от названных выше романов, М. Магомедов изображает жизнь не только самих низов и верхов, но и середняков, таких как Саид, пришедший к выводу, что мир стал греховным, что у людей не осталось ни чести, ни совести. В конце концов, он приходит в революцию.

Все герои романа – выдуманные персонажи. У каждого из них своя судьба и характер, своя история прихода в революцию. Таков, например, Салим, сын бедняка Дарбиша, получивший от отца, находившегося при смерти, наказ отомстить за рубцы на его спине. Дарбиш даже не думал, что его сын отомстит не только за него, но и за весь трудовой народ.

Обычно ретроспективные произведения начинаются с описания жизни и быта одной или нескольких семей до революции, которые в ходе дальнейших событий оказываются в гуще гражданской войны. Политические деятели появля-

ются позже, что полностью меняет жанр произведения: из семейного он трансформируется в ретроспективный.

Ретроспективным романам присуща общая черта – обостренное внимание к быту, обстановке, в которой протекает действие романа, но не к достоверным историческим фактам.

Герои ретроспективного романа – это плод художественного воображения автора, претендующие на достоверность реальных, исторически значимых личностей.

Сила авторского обобщения в них такова, что перед нами предстает взволнованная повесть о том, как жила и боролась до революции дагестанская беднота, как новое и прогрессивное в народном быте побеждало старое, реакционное, как рос и менялся человек под влиянием новых условий.

Романы «Герои в шубах» Р. Динмагомаева, «Сулак-свидетель» М. Хуршилова, «Месть» М. Магомедова можно отнести к ретроспективным, так как эти произведения написаны на основе исторически недокументированных событий, а персонажи этих романов – вымышленные.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. *Прошлое – настоящему. Статьи и очерки.* Ленинград, 1985.
2. Добролюбов Н.А. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1961; Т. I.
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1963.
4. Оскоцкий В.Д. *Роман и история. Традиция и новаторство советского исторического романа*. Москва: Художественная литература, 1980.
5. Буслаев Ф.И. Сравнительное изучение народного быта и поэзии. *Труды по истории литературы*. Москва, 1999.
6. Петров С.М. Русский советский исторический роман. Москва: Современник, 1980.
7. *Современный словарь иностранных слов: толкование, словообразование, этимология.* Под редакцией Л.М. Баша, А.В. Боброва и др. Москва: Цитадель-Трейд, ИКТЦ Лада, Рипол Классик, 2005.
8. *Дагестанская литература: История и современность*. Махачкала, 2013; Выпуск VII.
9. *История дагестанской советской литературы:* в 2 т. 1967; Т. 2.

References

1. Lihachev D.S. *Proshloe – nastoyaschemu. Stat'i i ocherki.* Leningrad, 1985.
2. Dobrolyubov N.A. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1961; T. I.
3. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1963.
4. Oskockij V.D. *Roman i istoriya. Tradiciya i novatorstvo sovetskogo istoricheskogo romana*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
5. Buslaev F.I. Sravnitel'noe izuchenie narodnogo byta i po`ezii. *Trudy po istorii literatury*. Moskva, 1999.
6. Petrov S.M. Russkij sovetskij istoricheskij roman. Moskva: Sovremennik, 1980.
7. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov: tolkovanie, slovoobrazovanie, `etimologiya.* Pod redakciej L.M. Basha, A.V. Bobrova i dr. Moskva: Citadel'-Trejd, IKTC Lada, Ripol Klassik, 2005.
8. *Dagestanskaya literatura: Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 2013; Vypusk VII.
9. *Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury:* v 2 t. 1967; T. 2.

Статья поступила в редакцию 01.02.21

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-411-413

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State Social and Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Sarkisyan O.B., *postgraduate, Department of Russian Language and Literature, State Social and Humanitarian University (Kolomna, Russia), E-mail: kara.o.b@ya.ru*

THE CONCEPT "TIME" IN THE AUTHOR'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE STORY OF I.A. BUNIN "VILLAGE"). The article discusses the ways of creating the author's linguistic picture of the world in the story of I.A. Bunin "Village". Special attention is paid to the means of lexical representation of the concept "time", which carries an important semantic load in the writer's linguistic picture of the world. Using the conceptual structure of the concept of linguistic picture of the world, the authors of the article focus on the peculiarities of the functioning of lexemes representing the concept "time", which are significant for constructing an individual picture of the author's world, reflecting the peculiarities of his attitude and bearing the imprint of a particular historical era. In the course of the analysis, the authors come to the conclusion that the author's linguistic picture of the world is clearly structured and multilevel, which is determined, first of all, by the methods of lexical representation of the universal concepts that are part of it.

Key words: **concept "time", linguistic picture of the world, lexical representation, "Village", I.A. Bunin.**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, проф. ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
О.Б. Саркисян, *аспирант, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: kara.o.b@ya.ru*

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АВТОРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ И.А. БУНИНА «ДЕРЕВНЯ»)

В статье рассматриваются способы создания авторской языковой картины мира в повести И.А. Бунина «Деревня». Особое внимание при этом уделяется средствам лексической репрезентации концепта «время», несущего важную семантическую нагрузку в языковой картине мира писателя. Исходя из положения о концептуальном строении понятия «языковая картина мира», авторы статьи акцентируют внимание на особенностях функционирования лексем, репрезентирующих концепт «время», значимых для построения индивидуальной картины мира автора, отражающей особенности его мироощущения и несущей на себе отпечаток конкретной исторической эпохи. В ходе анализа авторы приходят к выводу о том, что языковая картина мира автора четко структурирована и многоуровнева, что определяется в первую очередь способами лексической репрезентации универсальных концептов, входящих в её состав.

Ключевые слова: **концепт «время», языковая картина мира, лексическая репрезентация, «Деревня», И.А. Бунин.**

Проблема отображения в сознании человека целостной картины мира, репрезентируемой языковыми средствами, является одной из центральных в когнитивной лингвистике последних десятилетий. Её актуальность объясняется дискуссионностью и неоднозначностью подходов исследователей к определению «комплекса приемов, категорий и формул, позволяющих автору сформировать особый мир» [1, с. 4]. Как справедливо отметила В.А. Маслова, совокупность знаний человека о мире, «запечатленных в языковой форме, представляет собой то, что в различных концепциях называется то как «языковой промежуточный мир», то как «языковая репрезентация мира», то как «языковая модель мира», то как «языковая картина мира» [2, с. 61]. Мы вслед за В.А. Масловой будем придерживаться термина «языковая картина мира», под которым понимается «совокупность знаний о мире, существующая в сознании индивида (языковом сознании), структурно и функционально обусловленная традициями и особенностями языкового общества, к которому принадлежит индивид, а также его личным жизненным опытом» [3, с. 64]. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других параметров [2, с. 76].

В центре нашего научно-исследовательского интереса находятся способы вербализации концепта «время» как компонента языковой картины мира автора в повести И.А. Бунина «Деревня» (1910 г.). В этом произведении авторский взгляд

выражен «в сложной диалектике образов. Жизнь деревни выступает первым планом, а герои, как-то возвышающиеся над мужицкой средой, являются лишь её наблюдателями и комментаторами… В повести сказалось стремление автора создать у читателя представление о полной объективности изображенной картины, дать слово самим фактам…» [4, с. 207].

Категория времени в повести, без сомнения, «выполняет функцию миромоделирующей универсалии, своего рода концепта» [5, с. 271]. По точному замечанию Н.В. Володиной, «изучение писательских констант с учетом их ментальной сущности … способно реализовываться … соединяющим термином, обширно применяемым нынешней гуманитарной наукой, … концепт» [6, с. 4].

В тексте повести представлена лингвокогнитивная модель концепта «время», центральным лексическим средством репрезентации которого является само слово «время», а система периферийных средств представлена совокупностью лексем с темпоральным значением, по частеречной принадлежности относящихся преимущественно к именам существительным, прилагательным, наречиям, а также глаголам, местоимениям и словам категории состояния.

Считаем необходимым подчеркнуть, что время как художественная категория характеризуется событиями, их развитием и определенной последовательностью. Этим объясняется тот факт, что данный концепт включает в себя «во-первых, семантику ограниченной деятельности, различающей события, семантику меры, временного периода… Во-вторых, оно включает семантику неограниченной деятельности, семантику текущего времени, временных изменений от настоящего к прошлому и будущему» [7, с. 76]. Таким образом, подобное двунаправленное осмысление времени находит своё отражение в соответствующих группах лексики.

В качестве лексических средств вербализации концепта «время» нами были выявлены следующие группы слов с темпоральной семантикой:

– лексемы, обозначающие отдельные периоды жизни человека (*детство, молодость, старость*);

– лексемы, обозначающие, исторические периоды (*революция, русско-турецкая война, война с Японией*);

– лексемы, обозначающие неопределенные отрезки времени (*вечность, эпоха*);

– лексемы, обозначающие суточный цикл (*утро, вечер, день, ночь, полдень*);

– лексемы со значением сезонности (*ноябрь, апрельский, осень, зима, весна, лето*);

– лексемы со значением церковных праздников и Святых (*царица небесная, Спас, Ильин день, Михайлов день*).

Исходя из вышесказанного, отметим, что концепт «время», без сомнения, выступает важной органичной частью авторской языковой картины мира в повести. Центральное место в его вербализации, как уже было сказано выше, принадлежит полисемичной лексеме «время», реализующейся в тексте в ряде словарных значений: «период, эпоха» (***О временах** Владимира … напомнили эти люди* [8, с. 130]; *Пещерные **времена**, накажи бог, пещерные!* [8, с. 137]; *Давно прошло то **время*** [8, с. 88]); «промежуток той или иной длительности, в который совершается что-н.» (*Продержался он ещё некоторое **время**…* [8, с. 131]; *Он служил в своё **время*** [8, с. 151]); «подходящая, удобная пора, благоприятный момент» (*На все **время** надо знать* [8, с. 154]) [9, с. 89].

Сразу отметим, что основной особенностью организации временного континуума произведения является акцент на реальном времени, другими словами – времени действительного мира, которое традиционно характеризуется такими признаками, как одномерность, однонаправленность, необратимость, протяженность, временной порядок и т.п. Безусловно, подобный авторский подход к временной организации текста вполне объясним и, более того, – логичен и глубоко закономерен, если мы обратимся к идейно-тематическому содержанию повести «Деревня», основу которого составляет авторское стремление «задуматься о России исторически» [10, с. 40], попытаться найти смысл в «русском существовании» [10, с. 41].

Как уже было отмечено выше, особенностью повествования является отсутствие главных героев, что также объясняется бунинским желанием представить общий, одновременно целостный и разноплановый взгляд на жизнь русской деревни в порубежную эпоху (рубеж XIX – XX вв.), по возможности выявив истоки нынешнего бедственного существования крестьян, во многом являющегося следствием их системы взглядов на мир и отношения к жизни, но, что особенно примечательно, не намечая никакой жизненной перспективы.

Традиционно концепт «время» вербализуется в повести лексическими единицами со значением точного физического времени, измеряемого минутами, часами, сутками (днями), неделями, месяцами и, наконец, годами, выраженными количественно-именными сочетаниями, именами существительными, наречиями:

– *молчал **минуту*** [8, с. 97]; *… через **десять минут** уже гнал* [8, с. 98]; *… **на минуту** усомнился …* [8, с. 98]; *… **через минуту** раздался короткий стук* [8, с. 140];

– *… **часов пять** ждали* [8, с. 112]; *Смеркалось **часа в три*** [8, с. 158]; *… **через час** такой беседы* [8, с. 161]; ***Трех часов** не прошло* [8, с. 113];

– *… за все последние **дни*** [8, с. 111]; *… скользят **дни*** [8, с. 112]; *… **по три дня** сидят* [8, с. 117]; *… **три дня** проходил* [8, с. 131]; *… **дни** убивал в трактире* [131];

– *Но не сравнялось и **недели*** [8, с. 104]: *… **по две недели** не снимаемые рубахи* [8, с. 128];

– *… Но прошел **месяц**…* [8, с. 100]; *… **за несколько месяцев** до мира с Тихоном Ильичом* [8, с. 132]; *… но не прошло и **месяца*** [8, с. 154]; *… тучи опять томили ненавистью к этой проклятой стране, где **восемь месяцев** – метели, а **четыре** – дожди* [8, с. 157];

– *Целых **пять лет** торгашества …* [8, с. 128]; *… почти **десять лет** околачивался он в Воронеже* [8, с. 128]; *С тех пор прошло еще **немало** бесплодных **лет*** [8, с. 130]; *Рабство отменили всего **сорок пять лет** назад* [8, с. 135] и под.

Важно отметить, что из всех отрезков физического времени наиболее частотными в тексте произведения являются лексемы со значением «годы». Автор сочетает их преимущественно с количественными и порядковыми числительными (***пять** лет, **десять** лет, **тыща** лет, **второй** год* и т.п.), а также с именами прилагательными (***нынешний** год, **прошлый** год, **целых** два года*) и местоимениями (***несколько** лет, **в этот** год*). Создается ощущение, что годы, похожие, как близнецы, друг на друга, пролетают, оставляя свой след на деревенских постройках и старя жителей деревни, но в них нет ничего примечательного, и поэтому они не оставляют следа в памяти, слившись в однообразный временной поток. Тяжелый физический труд, вечная нужда, ежедневная борьба за существование – неизменные, неподвластные времени атрибуты деревенской жизни. Время в повести носит цикличный характер. День за днем, год за годом, летом, и осенью, и зимой, и весной жизнь обитателей деревни неизменна, тяжела и беспросветна.

Важное место в репрезентации концепта «время» принадлежит лексемам со значением суточного времени, в воссоздании которого преобладают антонимичные пары: день – ночь, утро – вечер:

– *… потихоньку слезала **по ночам*** [8, с. 87]; ***Ночью-с** – и то видать* [8, с. 89]; *Ночь была теплая, светлая…* [8, с. 90]; *… в одну прекрасную **ночь*** [8, с. 99]; *… всю **ночь** играли на двух ливенках* [8, с. 104] – *Солнце садилось после дождливого **дня*** [8, с. 98]; *… в пыльный ветреный **день*** [8, с. 112]; *… **днем** спал* [8, с. 151] и т.п.

– *… проснулся до солнца, розовым росистым **утром*** [8, с. 90]; *… холодным туманным **утром*** [8, с.106]; *… свежесть бледного ненастного **утра*** [8 с. 109] – *Пришел мой скучный **вечер*** [8, с. 125]; *Сидят в зимний **вечер** девки* [8, с. 125]; *А **вечером** видели его у лавры* [8, с. 131]; *А **вечер** и ночь он провел в саду* [8, с. 140]; *Раз, поздно **вечером*** [8, с. 150]. Примечательно, что автор конкретизирует их семантику за счет употребления с лексемами преимущественно с положительной коннотацией или значением сезонности. Мы видим *прекрасную, теплую, светлую ночь, розовое росистое утро,* а также *дождливый день, зимний вечер*. Таким образом создается контраст между жизнью природы, в которой все гармонично, и человеческой жизнью, в которой все беспросветно, темно, безрадостно, однообразно и, что самое главное, не предвидится никаких положительных изменений.

Концепт «время» также раскрывается лексемами со значением сезонности, выраженными именными формами существительных и прилагательных, а также наречиями, которые входят в цикл времён года. Заметим, что автор рисует деревенскую жизнь во все времена года, хотя и по частотности употребления соответствующих лексем отдавая предпочтение осени и зиме, что, как мы понимаем, опосредованно связано с такими характеристиками деревенской жизни, как монотонность, увядание, душевный и физический холод:

– лето: *Вспомнились **лето,** Молодая…* [8, с. 116]; *… мерещится порой день какой-нибудь **летний*** [8, с. 116]; *И **лето** тянулось бесконечно долго* [8, с. 146]; *Все **лето** не покидала Кузьму мечта съездить в Воронеж* [8, с. 146]; *… ещё одна темная **летняя** ночь* [8, с. 147]; *Почти **летнее** солнце* [8, с. 147] и т.п.;

– осень: *… осталась в памяти та **ноябрьская** ночь* [8, с. 87]; *На рассвете ненастного **осеннего** дня* [8, с. 93] *… весь **октябрь** стояла чудесная погода* [8, с. 104] *Был ясный конец **сентября*** [8, с. 130]; *… золото мелких куполов **в осеннем** небе* [8, с. 131]; *… шли … **осенние** мрачные тучи* [8, с. 132];

– зима: *… гряды облаков … дышали **зимою*** [8, с. 115]; *Слава тебе, господи, **зима!*** [8, с. 124]; ***Зима** наступила долгая, снежная* [8, с. 158]; *… **зимние** будни установились* [8, с. 158]; *… нельзя было надышаться крепкой свежестью **зимнего** воздуха* [8, с. 161]; *… **по-зимнему** синеющие дали* [8, с. 161];

– весна: *… **апрельский** дождик накрапывает* [8, с. 116]; ***Весной** … прослышал, что сдается сад* [8, с. 132]; *Было начало **мая*** [8, с. 132]; *… народ все жадный до **весенних** дождей* [8, с. 134]; *… свою **весеннюю** поездку* [8, с. 152].

Лексемы, репрезентирующие весну как время года, которое традиционно в нашем сознании ассоциируется с пробуждением природы, возрождением, новыми чаяниями, радостными ожиданиями, самые малочисленные в произведении, в котором воссоздание безрадостной картины русской действительности рубежа XIX – XX вв. не предполагает оптимистичных красок.

Описание жизни деревни автором строится на фоне исторического времени, которое входит в текст повести, благодаря лексемам со значением исторических событий, реалий и деятелей: *… **война с Японией** и **революция*** [8, с. 95]; *Восхищала сперва и **революция*** [8, с. 95]; *героев **русско-турецкой войны*** [8, с. 111]; ***О временах Владимира** … напомнили эти люди* [8, с. 130]; *… чтобы напугать **японцев в Портсмуте*** [8, с. 134]; *В **холеру девяносто второго***

года [8, с. 162] и т.п. Таким образом сквозь призму исторической перспективы, уходящей во времена древней Руси, правления князя Владимира не меняющийся веками уклад жизни русского народа, передающийся из поколения в поколения, вызывает еще большее чувство безнадежности и безысходности.

Временные границы языковой картины мира автора расширяются также за счет включения в повествование лексем со значением церковных праздников и Святых, репрезентирующих Космическое время, которое, пусть и в гораздо меньшей степени, чем другие типы, но также присутствует в повести, переводя реальное время в плоскость Вечности: *идет … по полям … **царица небесная*** [8, с. 89]; *… о той преданности друг другу и покорности **богу*** [8, с. 93]; ***В Петровки**, в тот год … пробыл четверо суток в городе на ярмарке* [8, с. 89]; ***Под Ильин день** … уехал в город* [8, с. 100]; *Утирка висела … **с Михайлова дня*** [8, с. 110]; *… мати, **царица небесная*** [8, с. 110]; ***Перед Спасом,** перед образом* [8, с. 114] и т.п.

Наконец, автобиографическое время вступает в текст с характеристикой возрастных периодов человеческой жизни, особое внимание из которых автор уделяет детству как времени, когда в человеке формируется система его взглядов на мир: *Молодили воспоминания **детства** и молодости* [8, с. 92]; *… преследовало с самого **детства*** [8, с. 108]; *Совсем, например, забыл **детство*** [8, с. 116]; *… воспоминаниями **детства, молодости*** [8, с. 130]; *… как **в детстве**, стали мелькать страшные мысли о потопе* [8, с. 145]. Детство – это единственное светлое время в жизни героев, поэтому воспоминания о нем так дороги. В силу возрастных особенностей ребенку, в каких бы социальных условиях он не жил, свойственно позитивное восприятие жизни. Его память вытесняет отрицательные события, сохраняя лишь положительные. Вот почему воспоминания о детстве в повести и окутаны дымкой светлой ностальгической грусти.

Таким образом, подытоживая всё вышесказанное, отметим, что концепт «время» является важным компонентом языковой картины автора в повести «Деревня». Лексические средства его репрезентации определяются спецификой изображения временного континуума произведения и индивидуальностью представленной в нем картины мира.

Не вызывает сомнений тот факт, что лексические вербализаторы концепта «время» отражают особенности авторского восприятия этого явления и объективируют его индивидуальную картину мира. «Семантическое наполнение темпоральных лексем отражает специфику представлений … о единстве времени автобиографического, исторического, космического, календарного, суточного, представляющего динамичную модель времени» [11, с. 157] в тексте повести И.А. Бунина «Деревня».

Библиографический список

1. Ларина Н.А. *Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова*. Москва: ИМПЭ имени А. С. Грибоедова, 2018.
2. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
3. Алиференко Н.Ф. Методологические основания исследования проблемы вербализации концепта. *Вестник ВГУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2004; № 2: 60 – 66.
4. Спасибенко А.П., Гайденков Н.М. И.А. Бунин *Русские писатели. Библиографический словарь.* Москва: Просвещение, 1971: 205 – 208.
5. Дубова М.А., Белова А.С. Концептуализация времени в отроческие годы Алеши Арсеньева (на материале 2-й книги романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 270 – 272.
6. Володина Н.В. *Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения: монография.* Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2018.
7. Дубова М.А. Способы создания временного континуума в рассказе Л.Н. Толстого «Корней Васильев». *Русский язык: история, диалекты, современность:* сборник статей по материалам докладов и сообщений конференции. Москва: ИИУ МГОУ, 2019 Выпуск XVIII: 75 – 78.
8. Бунин И.А. Деревня. *Поэзия и проза*. Москва: Просвещение, 1986: 85 – 178.
9. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 57 000 слов. Москва: Русский язык, 1986.
10. Михайлова М.В. И.А. Бунин. Русская литература XIX – XX веков: в 2-х т. *Русская литература XX века. Литературоведческий словарь*. Москва: Издательство Московского университета, 2010; Т. II: 38 – 92.
11. Родина Ю.Д. *Языковая личность персонажа в автобиографической прозе А. Белого (на материале романа «Котик Летаев»)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Коломна, 2020.

References

1. Larina N.A. *Miromodeliruyuschie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova*. Moskva: IMP`E imeni A. S. Griboedova, 2018.
2. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
3. Aliferenko N.F. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya problemy verbalizacii koncepta. *Vestnik VGU.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2004; № 2: 60 – 66.
4. Spasibenko A.P., Gajdenkov N.M. I.A. Bunin *Russkie pisateli. Bibliograficheskij slovar'*. Moskva: Prosveschenie, 1971: 205 – 208.
5. Dubova M.A., Belova A.S. Konceptualizaciya vremeni v otrocheskie gody Aleshi Arsen'eva (na materiale 2-j knigi romana I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 270 – 272.
6. Volodina N.V. *Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedeniya: monografiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Flinta», Izdatel'stvo «Nauka», 2018.
7. Dubova M.A. Sposoby sozdaniya vremennogo kontinuuma v rasskaze L.N. Tolstogo «Kornej Vasil'ev». *Russkij yazyk: istoriya, dialekty, sovremennost':* sbornik statej po materialam dokladov i soobschenij konferencii. Moskva: IIU MGOU, 2019 Vypusk XVIII: 75 – 78.
8. Bunin I.A. Derevnya. *Po`eziya i proza*. Moskva: Prosveschenie, 1986: 85 – 178.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Okolo 57 000 slov. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
10. Mihajlova M.V. I.A. Bunin. Russkaya literatura XIX – XX vekov: v 2-h t. *Russkaya literatura XX veka. Literaturovedcheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2010; T. II: 38 – 92.
11. Rodina Yu.D. *Yazykovaya lichnost' personazha v avtobiograficheskoj proze A. Belogo (na materiale romana «Kotik Letaev»)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kolomna, 2020.

Статья поступила в редакцию 28.01.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-413-416

***Lin Limei,** postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok Russia), E-mail: limeilin89@mail.ru*
***Sheremeteva E.S.,** Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok Russia), E-mail: e.sheremetyeva@gmail.com*

THE SPECIFIC CHARACTER OF VERBAL COLLOCATION OF THE ADVERB *NAOBOROT* AND ITS ROLE IN THE SENTENCE. The article describes the functioning of Russian word *naoborot* 'on the contrary' as an adverb. It defines the dependence between adverb interaction with verbs of different kinds and adverb functions in the sentence. The collocation specifics of two lexico-semantic adverb variants *naoborot*$_1$ and *naoborot*$_2$ are described. The typical nature of collocation of the word *naoborot*$_2$ with existential and deictic verbs and verbs of thought are pointed out for the first time ever. The research results show that circumstantial function is accomplished by the adverb *naoborot*$_1$. The word *naoborot*$_2$ realizes circumstantial function with deictic verbs *delat' (to do)* and *postupat' (to act)*; the predicative function is realized with the help of existential verbs. The article specifies the interaction of *naoborot*$_2$ with verbs of thought and understanding: in the adverbal position the adverb becomes the nomination of the situation and realizes the verb content valency that leads to the syncretic complement and circumstantial adverb function.

Key words: **morphology, syntax, adverb, syntactic function.**

***Линь Лимэй**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: limeilin89@mail.ru*
***Е.С. Шереметьева**, д-р филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: e.sheremetyeva@gmail.com*

СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ НАРЕЧИЯ «НАОБОРОТ» И ЕГО РОЛЬ В СОСТАВЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В статье рассматривается функционирование слова «наоборот» как наречия и устанавливается зависимость между взаимодействием наречия с глаголами разных типов и функциями наречия в предложении. Выделяются и описываются характерные особенности сочетаемости двух лексико-семантических вариантов наречия: *наоборот*$_1$ и *наоборот*$_2$. Впервые выявляется типичность сочетаемости *наоборот*$_2$ с бытийными, дейктическими глаголами и

глаголами мыслительной семантики. Результаты исследования показывают, что собственно обстоятельственную функцию выполняет наречие *наоборот*$_1$. У *наоборот*$_2$ обстоятельственная функция реализуется в сочетании с дейктическими глаголами *делать, поступать*, предикативная функция – при взаимодействии с бытийными глаголами. Отмечается специфика взаимодействия *наоборот*$_2$ с глаголами мышления, понимания: в приглагольной позиции наречие становится номинацией ситуации и реализует валентность содержания глаголов, что приводит к синкретичной изъяснительно-обстоятельственной функции наречия.

Ключевые слова: **морфология, синтаксис, наречие, синтаксическая функция.**

Для современной русистики характерно обращение к отдельным языковым единицам как объекту исследования, их всестороннее рассмотрение и описание. Во многом это связано с активизацией лексикографической практики и с преподаванием русского языка как иностранного. Особенного внимания требуют лексические единицы, у которых отмечаются признаки полифункциональности. Выявление свойств каждого отдельного полифункционального слова, установление языковых причин сформировавшейся или формирующейся полифункциональности важно для теории лингвистики в целом, однако не менее важно и практическое использование полученных результатов. В частности, выявление контекстной специфики полифункционального слова может способствовать совершенствованию лингвистической разметки в корпусах.

Слово «наоборот» относится к полифункциональной лексике. Оно квалифицируется в словарях как наречие, вводное слово, частица [1, с. 590; 2, с. 387], то есть функционирует как знаменательная и как служебная лексемы.

Некоторые результаты анализа функционирования «наоборот» как служебной единицы были представлены в статье Линь Лимэй [3].

Объектом настоящего обсуждения является наречие «наоборот», предметом – его синтаксические функции в приглагольной позиции.

Несмотря на то, что наречие как часть речи, по В.В. Виноградову, «определяется совокупностью морфологических, синтаксических и семантических признаков» [4, с. 282], исследователи отмечают, что сохраняется ряд проблем, связанных с его грамматическим описанием [5, с. 10]. Это связано, в частности, с тем, что у наречия, по существу, нет морфологического положительного интегрального признака [6, с. 506].

Кроме собственно морфологических, проблемными оказываются и вопросы, связанные с синтаксической ролью наречий.

Для наречия в целом характерна синтаксическая многофункциональность. В.Б. Евтюхин отмечает тот факт, что одно наречие может иметь две и реже – три синтаксические функции, и в то же время обращает внимание на то, что эти функции неравнозначны: одни функции у наречия первичны, другие – вторичны и второстепенны [6, с. 497]. Первичной синтаксической функцией наречия является функция «обстоятельственного члена предложения при сказуемом (при глаголе), при определении (при прилагательном)» [7, с. 117]. Эта функция наречия, как отмечает А.А. Камынина, является опорой для установления его категориальной семантики как части речи [там же].

Вторичными синтаксическими функциями наречий являются функция определения в присубстантивной позиции и функция сказуемого. Обе функции фиксируются у наречий с давних пор, однако ими обладают наречия, относящиеся к разряду определительных (собственно-характеризующих). П.А. Лекант предлагает различать среди наречий квалификатив и адвербатив. Различие между ними ученый видит не только в морфологических свойствах (квалификатив обладает степенью сравнения), но и в синтаксических: квалификатив занимает только присловную позицию, адвербатив функционирует и в присловной, и в приосновной позициях, в последнем случае он выполняет функцию детерминанта [8, с. 5 – 6]. Таким образом, наречие как часть речи в целом, без учета семантической дифференциации, может выступать в роли присловного распространителя с обстоятельственным и определительным значением, в роли неприсловного распространителя предложения – обстоятельственного детерминанта, в роли предиката – сказуемого в двусоставном предложении. (Мы оставляем за рамками данной статьи дискуссию о категории состояния и ее системных связей с наречиями).

Специфика наречия «наоборот»

Данное наречие входит в группу единиц, образованных путем слияния предлога НА и винительного падежа существительных, в некоторых случаях уже исчезнувших из современного русского языка: *наоборот, напролом, навстречу, наотрез, наотмашь, наискосок, наперебой, навыворот, нараспашку, набекрень* и др. (см, например: [4, с. 294; 9, с. 117]). Такие наречия В.В. Виноградов включал в разряд «предметно-обстоятельственных» [4, с. 294].

Наречие «наоборот» обладает прозрачной внутренней формой: существительное «оборот» в одном из значений – «обратная сторона чего-либо, противоположная той, на которой что-л. написано, изображено и т.п.» [1, с. 680]. Идея поворота, противоположности заключена и в других значениях этого существительного: «изменение в направлении движения чего-л.; в положении чего-л.; поворот», «поворот, новое направление в ходе развития, состояния чего-л.» [там же].

С точки зрения места в семантической классификации наречий, в зависимости от предлагаемого подхода, «наоборот» может быть отнесено к собственно-характеризующим наречиям образа действия, в соответствии с классификацией в «Русской грамматике» [10], к полнознаменательным (диктальным), называющим объективные признаки наречиям образа действия, по классификации Ф.И. Панкова [11], квалификативным наречиям, которые выделяет Л.А. Савелова [12].

Ф.И. Панков обращает внимание на тот факт, что в составе высказывания наречия «представлены на уровне не лексем, а лексико-сематических вариантов (ЛСВ) слова» [13, с. 68]. Естественно, контексты, в которых функционируют наречия, зависят от типа ЛСВ, и, в свою очередь, тот или иной тип ЛСВ реализуется только в определенных контекстах. Следовательно, решать вопрос о том, как именно дифференцирует действие наречие, можно только для каждого ЛСВ отдельно.

В словарях выделяются следующие значения наречия «наоборот»: 1. Обратной или противоположной стороной, с обратной или противоположной стороны. *Прочитать слово наоборот.* 2. Противоположно тому, что нужно или что ожидалось, совсем не так. *Делать наоборот*» [2, с. 387]. Таким образом, у наречия «наоборот» выделяется два ЛСВ.

Понятие «контексты» тесно связано с понятием «сочетаемость»: сочетаемость можно рассматривать как одну из разновидностей контекста слова – узкий контекст [14, с. 60].

Покажем сочетаемость «наоборот» в соответствии с типами ЛСВ. Весь материал исследования собран с помощью Национального корпуса русского языка.

ЛСВ-1 (*наоборот*$_1$): значение 1 в Словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [2, с. 387].

У *наоборот*$_1$ узкая сочетаемость: наречие употребляется с глаголами *писать, читать, произносить, говорить, считать, смотреть* и характеризует действия, направленные на определенную группу материальных объектов, называющих оформление речи, письменное или устное, – буквы, звуки, цифры, слова, фразы, тексты, а также связанных со зрительным восприятием: кинокадры.

Наоборот$_1$ выполняет функцию приглагольного распространителя – функцию обстоятельства.

Например: *Вчера вечером на улице познакомился с девушкой. Очень глупой и, естественно, очень красивой (фразу можно писать* ***наоборот****). Люблю знакомиться на улицах* (Э. Радзинский. Наш Декамерон (1980 – 1990)). В приведенном примере обыгрывается представление о красивых девушках как о не очень умных. Фраза, написанная наоборот, может выглядеть следующим образом: *Красивой очень, естественно, и глупой очень.* Однако эту фразу можно перестроить «наоборот» и несколько иначе: *Очень красивой и, естественно, очень глупой.* В этом случае перестановке в обратном порядке подвергнутся значимые для фразы блоки «очень глупая» и «очень красивая», однако от перестановки этих блоков местами суть высказывания не изменится. Можно предположить, что именно это и имел в виду Э. Радзинский, сообщая о возможности писать фразу наоборот.

В текстах с *наоборот*$_1$ характер действия может не раскрываться, но может и разъясняться, например: *Все это двигалось своим ходом и началось в тот вечер, когда он пришел, лохматый, в ковбойке, в пиджаке с накладными плечами, и говорил слова* ***наоборот*** (Ю.В. Трифонов. Другая жизнь (1975)); *Правда, цифры при этом следует* ***читать наоборот*** *– справа налево* (обобщенный. Психологический практикум. // «Наука и жизнь», 2009).

Для *наоборот*$_1$ есть наречный синоним – *задом наперед*: *А я все* ***слова умею читать наоборот****, и он быстро-быстро начал читать вывески задом наперед* (Л. Новоженов Мир тесен. // Труд-7. 2001; 29 сентября).

ЛСВ-2 (*наоборот*$_2$) оформляет противопоставление действий, событий, ситуаций.

Наоборот$_2$ обладает существенной особенностью, отличающей этот ЛСВ наречия от других наречий образа действия.

Термин «образ действия» указывает на то, что наречия этой группы дифференцируют характер определяемого им процесса, например: *говорить* можно *наперебой / разом /поочередно*; *делать – наперекор / назло / напоказ*. Каждое из названных наречий дает конкретную характеристику действию, названному глаголами *говорить, делать*. Конкретизация действия реализуется в составе словосочетания.

Однако *наоборот*$_2$ такой способностью не обладает: оно не конкретизирует характер действия, а дает отсылку к другой характеристике. *Наоборот*$_2$ может характеризовать действие только на фоне другой характеристики. Оно всегда ориентировано на контекст – либо предшествующий ему, либо последующий.

Значительный интерес представляет сочетаемость *наоборот*$_2$ с глаголами.

Прежде всего назовем основные классы глаголов, с которыми сочетается наречие *наоборот*$_2$. К ним относятся:

(1) глаголы семантического класса «собственно существования» [15, с. 90 – 106]: *быть, обстоять, бывать, оказаться, происходить / произой-*

ти, получаться / получиться, случаться / случиться, делаться, стать / становиться, идти. Сюда же относится и глагол *выйти / выходить* в значении, данном в «Активном словаре русского языка» как ‘начать существовать или иметь место’ (ср. приведенный в словаре пример: *все вышло наоборот*) [16, с. 423];

(2) дейктические глаголы, которые Н.Ю. Шведова рассматривает как отдельный, отличный от бытийных, тип: *делать* в значении ‘совершать действия, поступать’, *поступать* [17, с. 562]. Н.Ю. Шведова определяет дейктическую систему как «высшую ступень обобщения» [там же], а дейктические глаголы как единицы, означающие понятия, отнесенные к сфере движения, процесса [там же]. Глагол *быть* также, по мнению Н.Ю. Шведовой, является дейктическим, но в нем доминирует смысл ‘существование’ [15, с. 4].

Наречие *наоборот*$_2$ вступает во взаимодействие и с разными семантическими типами глаголов, объединяемых в словарях в общий класс глаголов активного действия. Внутри этого класса мы отмечаем весьма типичную сочетаемость наречия *наоборот*$_2$ с глаголами речемыслительной семантики: *думать, говорить /сказать, понимать, считать, решить*, *заметить* (‘обратить внимание’) и подобными.

Поскольку сочетаемость с названными выше тремя классами глаголов для *наоборот*$_2$ очень характерна, в настоящей статье остановимся на анализе функциональной специфики наречия во взаимодействии именно с этими классами.

Исследование показало, что общая семантика каждой названной группы глаголов предопределяет роль наречия *наоборот*$_2$ в составе предложения.

Сочетания с глаголами бытийной семантики. Несколько примеров: *Израиль похож на Россию гораздо больше, чем на Америку, хотя, быть может, многим израильтянам хотелось бы, чтобы* ***все было наоборот*** (Д. Шляпентох. Конец Истории: благословенный Иов. // «Сибирские огни». 2013); *В действительности* ***все оказалось наоборот****: в центре атома расположено очень маленькое положительное ядро, окруженное отрицательным облаком электрона* (Л. Пономарев. Атомы, лучи, кванты // «Химия и жизнь». 1970); *В данном случае* ***все обстоит наоборот*** *– круглая шляпа символизирует англоманию и франкофобию, но от перемены мест слагаемых сумма не меняется* (А. Архангельский. Александр I (2000)); *До него /1925 года/ английская литература влияла на американскую, после –* ***все пошло наоборот*** (С.А. Дангулов. Пристли (1981)).

В этих примерах представлена самая типичная для *наоборот*$_2$ конструкция с бытийными глаголами: «все + бытийный глагол + наоборот», разновидностью которой является безличная конструкция – без местоимения «все» в позиции подлежащего: *Название речка получила, видимо, по деревне, хотя обычно* ***бывает наоборот*** (А. Иванов. Message: Чусовая. Части 6 – 7 (2007)); *Обычно первым начинает смеяться слушатель, а не исполнитель. Но тут* ***вышло наоборот*** (А. Щербаков. Пах антилопы. // «Октябрь». 2002).

Возникает вопрос, роль какого члена предложения выполняет *наоборот*$_2$ в предложениях, подобных приведенным выше?

Бытийный глагол вызывает предположение, что такие предложения могут рассматриваться как бытийные с характеризующим компонентом значения. Однако, как отмечают Н.Д. Арутюнова и Е.Н. Ширяев, в бытийных предложениях такой компонент значения «не должен мешать бытийному значению выйти на первый план» [18, с. 37]. Характеризующая функция, как показали Н.Д. Арутюнова и Е.Н. Ширяев, должна быть вторичной, а признак, называемый глаголом, должен быть для предмета «обычным, постоянным» [там же]. Предложения анализируемого типа нельзя назвать бытийными, поскольку в них центральным семантическим компонентом является наречие: именно оно приписывает определенный признак предмету. Это находит выражение и в порядке слов: *наоборот*$_2$ занимает актуализированную позицию – постпозицию. Это приводит к потере глаголом бытийного значения, и в предложении развиваются характеризующие отношения [18, с. 139]. В результате глагол приобретает связочную функцию, а наречие входит в состав предикативного ядра и выполняет функцию именной части составного именного сказуемого в двусоставном предложении. Такие предложения вписываются в структурную схему N_1 – Adv (Подлежащно-сказуемостные предложения с некоординируемыми главными членами [19, с. 300 – 301].

Что касается однокомпонентных предложений без местоимения «все» в позиции подлежащего, то в предложениях подобного типа актуализируется семантика безличности, поэтому они могут быть охарактеризованы как односоставные безличные. В таком случае наречие *наоборот*$_2$ можно рассматривать как заместитель предикатива в предложениях структурной схемы Praed.

Сочетания с дейктическими глаголами. Примеры: *Надо было давать им сгущенное и сухое молоко, а не свежее, временно не давать овощи и фрукты. Но* ***матери все делали наоборот****, не подозревая, что наносят вред своему ребенку* (В. Губарев, А. Гуськова. Профессор Ангелина Гуськова: на лезвии атомного меча. // «Наука и жизнь». 2007); *Тягачев дает поручение, уезжает в командировку, а когда возвращается –* ***все сделано наоборот*** (П. Рожков: «Сейчас уже неважно, кто будет министром спорта» (2002). // «Известия». 2002; 23 апреля); *Если же кто-либо другой, кроме указанных лиц, вздумает повлиять на Ивана Васильевича, он добьётся только того, что* ***Иван Васильевич поступит наоборот*** (М.А. Булгаков. Записки покойника (Театральный роман) (1936 – 1937)); *Москвичи когда-то шутили, что если французы в конторе ведут речь о делах, а в кафе о женщинах, то* ***русские*** *подчас* ***поступают наоборот*** (Вс. Овчинников. Корни дуба (1974 – 1978). // «Новый мир», 1979); *Круто, я поняла, надо* ***делать всё наоборот*** **(**коллективный. Форум: Спекулянты за работой (2011)).

Особенность предложений, в которых наречие *наоборот*$_2$ взаимодействует с дейктическим глаголами *делать, поступать*, заключается в том, что эти глаголы не являются делексикализованными в отличие от ряда бытийных глаголов. У дейктических глаголов, как было сказано, самая общая, отвлеченная семантика действия. Но в то же время именно эта семантика действия приводит к тому, что наречие в сочетании с этими глаголами, с одной стороны, сохраняет свою исходную функцию характеристики действия, а, с другой стороны, вместе с названными глаголами определяет действие подлежащего.

Дейктические глаголы – информативно недостаточны, они вступают с наречием в комплетивные отношения. Функционирование наречий образа действия во взаимодействии с информативно недостаточными глаголами, роль таких наречий в предложении рассматривались в ряде исследований [20; 21; 22]. Тем не менее, вопрос о том, при каких условиях можно считать, что наречие вошло в состав предиката, а не выполняет роль его распространителя, остается открытым.

В рассматриваемых нами конструкциях с дейктическими глаголами важным является тип глагола: при всей отвлеченности его значения сохраняется общее значение действия, именно это значение не позволяет рассматривать его как неполнозначный, связочный. Следовательно, в предложениях с дейктическими глаголами наречие выполняет функцию второстепенного, но обязательного члена предложения – в силу информативной недостаточности глагола. В таком употреблении функция наречия *наоборот*$_2$ может быть квалифицирована как обстоятельственная.

Сочетания с глаголами мышления, понимания. Примеры: *А «кафтан», между прочим, слово арабское, к русским через турков пришло, а русские говорят, что русское… – вдруг вставил он и поскреб крокодильим ногтем по папке. – У меня всё записано. И «кафтан», и «сарафан» … – Да? Не знал, право, всегда* ***думал наоборот****, – польстил я ему* (М. Гиголашвили. Типун в зипуне (2007). // «Зарубежные записки». 2008); *Я вначале смотрю список – ни одного российского министра, очень плохо, – говорил Черномырдин. – А теперь* ***думаю наоборот****, а то бы они тут начали делить: кому трубы, кому карамельки* (Е. Григорьева. Раки, джаз и коммерсанты. Деловой форум в Одессе обошелся без российских министров (2002). // «Известия».2002; 22 сентября); *У нас почему-то думают, что бедность чуть ли не главный источник нравственности, а я* ***считаю наоборот****: нет у нравственности более страшного врага, чем бедность, которая человека унижает, расслабляет, ожесточает, а главное, подчиняет воле проходимца и дурака* (В. Пьецух. Деревенские дневники. // «Октябрь». 2001).

Сочетания наречия с глаголами мыслительной семантики существенным образом отличаются от рассмотренных выше. *Наоборот*$_2$ заполняет валентность содержания этих глаголов, в результате в составе предложения реализуется изъяснительная семантика: *наоборот*$_2$ характеризует не процесс «думать», «понимать», «считать», а ситуацию, которая подвергается процессу осмысления.

От глаголов со значением мышления, понимания к наречию *наоборот*$_2$ задается вопрос «как?». Это типичный вопрос для таких глаголов: вопросы «как ты думаешь?», «как ты считаешь?» задаются не с целью узнать о характере действия, а о содержании мыслительного процесса. Н.Ю. Шведова определила местоименное «как» чуть ли не самым сложным «по своему смысловому строению и обусловленному этим строением кругом функций» [23, с. 139]. ««Как» означает ситуацию, причем может означать ее в разных ракурсах и аспектах: «ситуативное состояние или собственно ситуацию», «ситуацию, сопряженную с теми или иными обстоятельствами», «сами эти обстоятельства и их сочетания, совмещение» [там же].

В сочетаниях с глаголами мыслительной деятельности *наоборот*$_2$ является номинацией целой ситуации: *думаю* (как?) *наоборот* значит: ‘думаю, что ситуация прямо противоположна той, которая представлялась / о которой говорилось’.

Таким образом, во взаимодействии с речемыслительными глаголами наречие *наоборот*$_2$ функционирует в предложении в качестве синкретичного члена, совмещающего в себе изъяснительную и обстоятельственную семантику.

Итак, исследование показало, что фактором, предопределяющим функции наречия «наоборот» в составе предложения, является специфика его сочетаемости с глаголами разной семантики. ЛСВ-1 (*наоборот*$_1$) обладает ограниченной сочетаемостью с глаголами говорения, письма, зрительного восприятия и в предложении выполняет обстоятельственную функцию. ЛСВ-2 (*наоборот*$_2$) отличается широкой глагольной сочетаемостью, в то же время существуют определенные семантические классы, для которых взаимодействие с *наоборот*$_2$ наиболее характерно.

При взаимодействии с бытийными глаголами *наоборот*$_2$ выполняет предикативную функцию, участвуя в формировании предиката двусоставного и односоставного предложений. В сочетании с дейктическими глаголами с общим значением действия *наоборот*$_2$ выполняет обстоятельственную функцию. При взаимодействии с глаголами мыслительной семантики *наоборот*$_2$ функционирует как номинация целой ситуации и поэтому может рассматриваться как синкретичный член предложения, совмещающий семантику объекта и обстоятельства.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь русского языка.* Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1992.
2. Ожегов С.И., Шведова. Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Азъ, 2008.
3. Линь Л. Функции слова «наоборот» в контекстах разных типов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 594 – 596.
4. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове.* Москва: Высшая школа, 1986.
5. Голицына Т.Н., Меркулова И.А. Проблема квалификации наречия в современном русском языке. *Вестник ВГУ.* Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 1: 10 – 14.
6. *Морфология современного русского языка.* Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009.
7. Камынина А.А. *Современный русский язык. Морфология.* Москва: МГУ, 1999.
8. Лекант П.А. Трудности наречия. *Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет, 2008: 3 – 6.
9. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2013.
10. *Русская грамматика*: в 2-х т. Москва: Наука, 1980; Т. I.
11. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная система семантических разрядов наречий (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики). *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2008; № 4: 30 – 57.
12. Савелова Л.А. *Семантика и прагматика русского наречия*. Автореферат диссертации… доктора филологических наук. Архангельск, 2009.
13. Панков Ф.И. Грамматика наречия: постановка проблемы. *Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2015; № 4 (18): 64 – 68.
14. Шереметьева Е.С. Сфера действия отыменных релятивов: типы контекстов. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2015; Т. 14; № 9: 59 – 65.
15. *Русский семантический словарь*. Под общей редакцией академика РАН Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 2007.
16. *Активный словарь русского языка*: в 3-х т. Ответственный редактор академик РАН Ю.Д. Апресян. Москва: Языки славянской культуры, 2014; Т. 2.
17. Шведова Н.Ю. Опыт описания типов сообщения в опоре на дейктические единицы языка. *Русский язык. Избранные работы.* Москва: Языки славянской культуры, 2005: 562 – 586.
18. Арутюнова Н.Д., Ширяева Е.Н. *Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение*. Москва: Русский язык, 1983.
19. *Русская грамматика*: в 2-х т. Москва: Наука, 1980; Т. II.
20. Хорук К.М. *Роль обстоятельств образа действия в организации семантической структуры русских простых предложений*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Новосибирск, 2010.
21. Дегальцева А.В. К вопросу о возможности определительных наречий выступать в роли актантов пропозиции. *Известия Саратовского университета.* Новая серия: Филология. Журналистика. 2020; Т. 1; Выпуск 2: 173 – 178.
22. Дегальцева А.В. Функционирование в речи определительных наречий в составе сказуемого с неполнозначным глаголом. *Известия Саратовского университета.* Новая серия: Филология. Журналистика. 2020; Т. 20, Выпуск 5: 252 – 256.
23. Шведова Н.Ю. *Местоимение и смысл.* Москва: Азбуковник, 1998.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1992.
2. Ozhegov S.I., Shvedova. N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Az`, 2008.
3. Lin' L. Funkcii slova «naoborot» v kontekstah raznyh tipov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 594 – 596.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove.* Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
5. Golicyna T.N., Merkulova I.A. Problema kvalifikacii narechiya v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik VGU.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 1: 10 – 14.
6. *Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU, 2009.
7. Kamynina A.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfologiya*. Moskva: MGU, 1999.
8. Lekant P.A. Trudnosti narechiya. *Semantika i funkcionirovanie yazykovyh edinic v raznyh tipah rechi.* Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2008: 3 – 6.
9. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: LIBROKOM, 2013.
10. *Russkaya grammatika*: v 2-h t. Moskva: Nauka, 1980; T. I.
11. Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnaya sistema semanticheskih razryadov narechij (fragment lingvodidakticheskoj modeli russkoj grammatiki). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2008; № 4: 30 – 57.
12. Savelova L.A. *Semantika i pragmatika russkogo narechiya.* Avtoreferat dissertacii… doktora filologicheskih nauk. Arhangel'sk, 2009.
13. Pankov F.I. Grammatika narechiya: postanovka problemy. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2015; № 4 (18): 64 – 68.
14. Sheremet'eva E.S. Sfera dejstviya otymennyh relyativov: tipy kontekstov. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2015; T. 14; № 9: 59 – 65.
15. *Russkij semanticheskij slovar'*. Pod obschej redakciej akademika RAN N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 2007.
16. *Aktivnyj slovar' russkogo yazyka*: v 3-h t. Otvetstvennyj redaktor akademik RAN Yu.D. Apresyan. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014; T. 2.
17. Shvedova N.Yu. Opyt opisaniya tipov soobscheniya v opore na dejkticheskie edinicy yazyka. *Russkij yazyk. Izbrannye raboty*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005: 562 – 586.
18. Arutyunova N.D., Shiryaeva E.N. *Russkoe predlozhenie. Bytijnyj tip: struktura i znachenie.* Moskva: Russkij yazyk, 1983.
19. *Russkaya grammatika*: v 2-h t. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
20. Horuk K.M. *Rol' obstoyatel'stv obraza dejstviya v organizacii semanticheskoj struktury russkih prostyh predlozhenij*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2010.
21. Degal'ceva A.V. K voprosu o vozmozhnosti opredelitel'nyh narechij vystupat' v roli aktantov propozicii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; T. 1; Vypusk 2: 173 – 178.
22. Degal'ceva A.V. Funkcionirovanie v rechi opredelitel'nyh narechij v sostave skazuemogo s nepolnoznachnym glagolom. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; T. 20, Vypusk 5: 252 – 256.
23. Shvedova N.Yu. *Mestoimenie i smysl.* Moskva: Azbukovnik, 1998.

Статья поступила в редакцию 28.01.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-416-419

Alekseev A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com*

HYPERTEXT AS A RESULT OF SEMANTIC COMPRESSION IN THE TEXTS OF WEB 2.0. The article is dedicated to the study of the process of semantic compression. The novelty of the study is seen in the fact that in modern society there is an increasing number of texts on social networks. The relevance of the research is determined by the need to understand the new format of communication in the media space, in particular, to understand the influence of certain lexical units on events in the world and their display. Special attention in the article is paid to component analysis, which is applied in relation to tokens expressed in the form of hashtags. It is emphasized that it is hashtags that are a new stage in the implementation of the process of using hypertext. Through comparative analysis, the difference in the understanding of the term "linguistic compression" is determined, highlighting the broad sense of the use of this concept and the narrow one – directly linguistic.

Key words: **hypertext, semantic compression, social networks, hashtags.**

А.В. Алексеев, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД РФ), г. Москва, E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com*

ГИПЕРТЕКСТ КАК РЕЗУЛЬТАТ СЕМАНТИЧЕСКОГО СЖАТИЯ В ТЕКСТАХ WEB 2.0

Статья посвящена исследованию процесса семантической компрессии. Новизна исследования видится в том, что в современном обществе растет количество текстов в социальных сетях. Актуальность исследования определяется необходимостью осмысления нового формата коммуникации в медиапространстве, понимания влияния тех или иных лексических единиц на события в мире и их отображение. Особое внимание в статье уделено компонентному анализу, который применяется по отношению к токенам, выраженным в виде хэштегов. Подчеркивается, что именно хэштеги являются новым этапом в реализации процесса использования гипертекста. Посредством сравнительного анализа определяется различие в понимании термина «языковая компрессия», выделяется широкий смысл употребления этого понятия и узкий – непосредственно лингвистический.

Ключевые слова: **гипертекст, семантическое сжатие, социальные сети, хэштеги.**

The rapid development of the Internet at the end of the XX – beginning of the XXI century, which marked the emergence of computer-mediated communication, more forcefully attracts the attention of both foreign and domestic linguists to such an issue as the study of the language of various genres of Internet communication. Due to the fact that this phenomenon has not yet been fully studied, the terminology has not yet been strengthened, there is no verified system and a universal approach to the study of genres of computer-mediated communication, some of which have been formed, while others are subject to the process of formation. This issue becomes extremely relevant for subsequent research and throws scientists new challenges, significantly expanding the research area for further linguistic analysis [1].

Having rapidly become an integral part of the life of modern society, Internet communication attracted the attention of many domestic and foreign philologists and linguists, among whom L.Yu. Shchipitsina, E.I. Goroshko, A.A. Atabekova, L.F. Kompantseva, G.N. Trofimova, O. V. Lutovinova, S. Herringidr, D. Crystal, B. Belainin, A. Fonseca, F. Sadat, K. Simeon and R. Hilderman. One of the main features of virtual communication texts is a limited number of characters, which determine the morphological, lexical and syntactic specifics of this discourse. In English, the phenomenon of "abbreviated language" used in SMS texts and Internet discourse is called txtslang [2].

In this regard, it is important to take into account the fact of language compression in the language. According to A.P. Atyagina, in the Internet discourse, compression is implemented at four main levels: grapheme, lexical, syntactic and semantic. The last layer is the most interesting, as it displays the semantic vector and structure of the entire text.

At the level of semantics, language compression is associated with the following categories: implicitness, presuppositions, latent meanings, context. Of primary importance is the pragmatic preconditions of the text, based on the extralinguistic knowledge of the recipients. An increase in the value of implicit expressions of the connection leads to the lexical conciseness of syntactic units of the language, semantic completeness. In addition, implication expresses an emotional state, polysemy, pun, etc. This can be seen by examining the Mitsubishi advertising slogan, which is quoted by A.B. Shokina in her work "Language Compression in Advertising Text": "New Colt. Where will you go by it? " In this case, two provisions are immediately implicit. Firstly, other people drove it somewhere. Secondly, the fact is known that the addressee of the message will definitely go somewhere on it. This type of implicit information acts as a starting assumption, or setting a question. This element of the semantics of the question can be qualified as information that appears as a consequence of any possible answer, except negative [3].

According to the explanatory translation dictionary of L.L. Nelyubin, semantic compression is the reduction of repetitive semantic components and configuration of semantic components in utterance and message. The process of semantic compression is based on the omission of differential semantic elements in connection with the transformation of a concept from a specific to a generic one when using a lexical unit of a broader meaning instead of a lexeme with a narrower one. Another variant of semantic compression is the use of deictic pronouns instead of auto-semantic lexical units. Separately, it should be noted that semantic compression is usually closely related to other types of compression [4].

According to A.P. Atyagina, semantic compression is one of the most productive and widespread ways of cutting information on the social network Twitter, expressed not only by adding links to the source of information, but also thanks to specific functional elements that provide the ability to use photographs, hashtags, a certain video sequence, etc. . In the messages of the social platform Twitter, users are forced to exclude irrelevant information regarding the situation. In everyday speech, there is background information framing the main sense of the message, in social networks in general and on Twitter in particular, we can often overlook the text, at first glance, torn from any conversation, while the information in the text is no longer supported by anything. Thus, no one will understand the text of a tweet without the appropriate extralinguistic information that is necessary to understand the speech situation.

(1) #OccupyCentral

In this short message regarding the protest movement in Hong Kong, we cannot understand the situation and emotions that are implied in the text of one of the social networks. However, after studying the situation in China in 2014, it becomes clear that Hong Kongers would come to the main square of their city to defend their political interests. To understand the message, we have to follow the link, see the message there, and only then will the text make sense to us. The use of hashtags and their writing without spaces allows actors to compress the text of the message and mark the event. In this case, a number of tokens are missing from Occupy Central District of Hong Kong with Love and Peace in order to express political point of view. Sometimes the #OccupyCentral token was even more compressed at the graphical level up to #OCLP (Occupy Central with Love and Peace).

The message in the above case represents, according to the terminology of Marvin Minsky, a lacunar frame [5]. This phenomenon can have a different linguistic nature, but in general it represents the omission of a significant part of the text: even if the excluded information is understandable for knowledgeable people, it does not lose its semantics in context. Thus, in the texts of users of the social platform Twitter, one can regularly note a violation of the Maxim of quantity by Herbert Paul Grice: " Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange)", " Do not make your contribution more informative than is required [6]. " ... In this regard, information can be either generalized, unclear, or overly specific, being out of context [7].

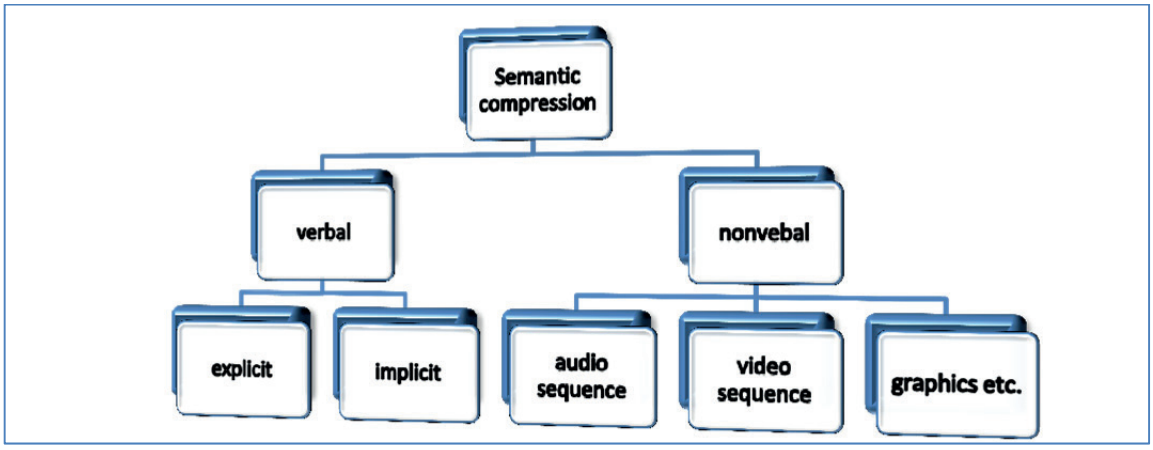
So, we see that semantic compression can be considered both in a narrow (directly linguistic) sense (according to A.B. Shokina and L.L. Nelyubin), and in a broad sense with the possibility of including photographs, audio series, video series , graphics, etc. (A.P. Atyagina). It is important to distinguish between these two conceptions, so as not to face confusion in terminology, because it is the broad sense of conception of semantic compression that is closely related to the concept of hypertextuality. Today there is an intensive stylistic development of new forms, types and means of communication. Departing more and more from the material component of the book, the traditional text acquired new forms of compositional organization, which is based on the structure of hypertext transitions, which sufficiently transformed both the semantic and formal structure of the text, which contributed to the materialization of various types of intertextual connections.

The presence of hypertext in many ways becomes the broadcast of information in various formats. In the 60s of the XX century, Jacob Nielsen understood hypertext as the designation of texts that have an electronic form, as a fundamentally new method of information technology at that time and an absolutely new method of publication [8]. The most famous definition of hypertext is given in computer manuals: "Hypertext is text linked to other texts." Vadim Petrovich Rudnev's Dictionary of Culture of the 20th Century gives another definition: "Hypertext is a text arranged in such a way that it turns into a system, a hierarchy of texts, simultaneously constituting a unity and a multitude of texts [9]". Tatyana Igorevna Ryazantseva understands hypertext as "a special type of written communication, a special form of organization of a written text, mediated by a computer environment and characterized by the process of nonlinear writing and reading [10]"

Research issues of hypertext as a semiotic-linguistic element of mass media communication were also presented in the works by Russian researchers N. S. Volgina and I.R. Galperin on the topic of informational and structural characteristics of a certain text and semiotic techniques of information compression [11, 12].

The obligation to provide the initial text with sources of hyperlinks leading to other information elements (text, auditory and graphic) can affect the text generation in general. Transitions, which can be characterized by non-trivial semantic connections between the object and the source of the link, begin to act as one of the most defining features of semantic coherence within the Internet discourse. They mainly appear in cases where the text does not have a "printed" analogue, that it is formed with a vector for exclusively network use. At the same time, the likelihood of a quick transition to another text on the Internet can be the reason for the laconicism of the initial text [13].

Hypertext realizes the circulation of semantic hypertrophy in the media space. The communication process functions within the framework of a fragmented and plural discourse, which is steadily expanding, embracing new formats of information transfer (text ceases to be only text in form, often including photos, video and audio, acting as its components). The mass media, which were designed to systematize large data streams and implement expedient communication, taking on the role of a component of the computer networks of the Internet, at the present stage of development only increase the asymmetry and lack of motivation of the interaction process. Hypertext appears in the role of both the consequence and the main expression of the idea of postmodernism, presenting a certain metaphysical construct that makes it possible to demonstrate the essence of the gap and shift in the humanities. A fragmentation process takes place to achieve the subsequent collage effect. In the conditions of unstructured, separately existing elements of life, a nonlinear text, decentralized in space, brings together many meanings into a single whole in diachrony, ensuring the integrity of the perception of a certain event, phenomenon or action. Thanks to clip



Fug. 1. Hypertext as a result of semantic compression

thinking, which is gaining more and more popularity today, hypertext is also becoming extremely popular. On the other hand, hypertext contributes to fixing the outgoing meaning in the form of movable links-transitions in order to avoid a strictly established order [14]. The absence of a certain part of the text becomes latent, since it can be found by a hyperlink, because the text becomes anchored to images, audio and video files, which gives the recipient a broader perception of the information received from the media. Thus, a particular interest awakens a fundamentally new type of organization of information components, which can be expressed both in text and video and audio information, an intuitive form of rhizomorphic organization of the presented units in the hypertext system [15].

Based on the above information, we see that hypertext to a certain extent reflects the semantic compression that A.P. Atyagina spoke about. Having considered all points of view, we decided to compile a table showing semantic compression as a process of hypertext creation.

Hashtags, identifiable by Internet users of words with hyperlinks to specific topics, have been introduced on the social platform Twitter to facilitate effective communication. Hashtags start with a hash symbol, which showcases various themes such as # f4f, #election, #MAGA, #BLM. They convey not only a theme, but also an emotional state, a certain action, an official association or a corresponding event. They are essential for identifying trends, events, searching and extracting information, and advertising. Hashtags quickly entered the everyday life of Internet users, subsequently spreading to many social platforms, for example, Facebook, Flickr, Instagram, Pinterest and Tumblr [16, 17].

Therefore, to demonstrate the process of semantic compression, we will use the hashtag as the most vivid lexical unit, which ultimately appears in modern virtual communication as a hypertext. One of the brightest hashtags of the past decade is # *Kony2012*. Regarding non-verbal semantic compression, the following should be noted. The graphic includes all images (photos and posters on social media) that display a graphic call to stop the actions of the accused Ugandan war criminal Joseph Kony. The video sequence includes the film "Kony 2012" (where it closely matches the audio sequence) and all videos on similar topics.

With regard to verbal semantic compression, one should first of all note the very explicit component of this message, which is expressed directly in the text # *Kony2012*. As the example shows, it will be difficult for someone unfamiliar with the events in Uganda and the crimes committed by the Lord's Resistance Army (LRA) soldiers to understand the message. The only thing that a recipient who is not immersed in this topic can determine is the year 2012, during which this action took place. At the same time, even with regard to the second part of the lexical unit – 2012, the explicit information will be incomplete, since 2012 expresses not only the date of the event to capture the criminal, but also 20 cultural figures and 12 political figures who have given global coverage to this topic [18]. In addition to this element, the entire lexeme # *Kony2012* is implicit, since it is also the result of the abbreviation of the phrase Stop Kony in 2012.

Semantic compression in modern virtual communication can be considered both in a narrow sense – directly verbal information, which can be implicit and explicit, and in a broad sense, where text is perceived in combination with audio, video and graphic series. In addition, it should be noted that language compression is a process that leads to the formation of a semiotically capacious lexical unit, which is hypertext in nature. Social networks play an important role in the modern world, providing a large selection of texts for analysis, which are then easy to verify. In the media space in general, and on the Internet of the second generation in particular, lexemes, expressed in the form of hashtags, which reveal the picture of an event, often become translators of hypertext. It is the study of hypertext through the component analysis presented in the work that is most fully capable of characterizing a certain phenomenon.

Библиографический список

1. Алексеев А.В. Процесс сокращения хэштегов в современной виртуальной коммуникации. *Научный диалог*. 2019; № 10: 9 – 28.
2. Атягина А.П. *Твиттер как новая дискурсивная практика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2014.
3. Belainine B., Fonseca A., Sadat F. Распознавание именованных сущностей и декомпозиция хэштегов для улучшения классификации твитов. *Труды 2-го семинара по шумному пользовательскому тексту (WNUT)*, 2016.
4. Купер И.Р. Гипертекст как способ коммуникации. *Социологический журнал*. 2000; № 1-2: 36 – 57.
5. Дедова О.В. Графическая неоднородность как категория гипертекста. *Вестник МГУ*. 2002; № 6: 91 – 103.
6. Нелюбин Л.Л. *Толковый словарь перевода*. Москва, 2003.
7. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 1981.
8. Горошко Е.И., Полякова Т.Л. Лингвистические особенности англоязычного Твиттера. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского*. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011; Т. 24 (63), Ч. 1, № 2: 53 – 58.
9. Грайс Х. Логика и разговор. *Синтаксис и семантика*. 1975; Т. 3: 4 – 5.
10. Guo C., Saxton G.D. Социальные изменения в твиттере: Как социальные медиа меняют некоммерческую пропаганду. *Некоммерческий и добровольный сектор Ежеквартально*. 2014; № 43 (1): 57 – 79.
11. Мински М. *Фреймы для представления знаний*. Москва, 1979.
12. Нильсен Дж. *Мультимедиа и гипертекст: Интернет и за его пределами*. Бостон, 1995.
13. Руднев В.П. *Словарь культуры XX века*. Москва: Аграф, 1997.
14. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. *Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. ЭЛТ – XXI век: что мы унаследовали?*: сборник научных статей. Москва, 2002; Выпуск 4: 126 – 137.
15. Сергиенко П.И. *Имманентные характеристики гипертекста в сравнении с традиционными характеристиками текста*. Available at: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/10/Sergienko.pdf
16. Шокина А.Б. *Языковая компрессия в рекламном тексте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2008.
17. Симеон С., Hildermann P. Оценка эффективности хэштеги в качестве предикторов настроений твитов. *Discovery science research*: Международная конференция. Банф: Спрингер, Чам, 2015.
18. Волгина Н.С. *Теория текста*. Москва, 2004.

References

1. Alekseev A.V. Process sokrascheniya h`eshtegov v sovremennoj virtual'noj kommunikacii. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 10: 9 – 28.
2. Atyagina A.P. *Tvitter kak novaya diskursivnaya praktika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2014.
3. Belainine B., Fonseca A., Sadat F. Raspoznavanie imenovannyh suschnostej i dekompoziciya h`eshtegov dlya uluchsheniya klassifikacii tvitov. *Trudy 2-go seminara po shumnomu pol'zovatel'skomu tekstu (WNUT)*, 2016.

4. Kuper I.R. Gipertekst kak sposob kommunikacii. *Sociologicheskij zhurnal.* 2000; № 1-2: 36 – 57.
5. Dedova O.V. Graficheskaya neodnorodnost' kak kategoriya giperteksta. *Vestnik MGU*. 2002; № 6: 91 – 103.
6. Nelyubin L.L. *Tolkovyj slovar' perevoda*. Moskva, 2003.
7. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 1981.
8. Goroshko E.I., Polyakova T.L. Lingvisticheskie osobennosti angloyazychnogo Tvittera. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011; T. 24 (63), Ch. 1, № 2: 53 – 58.
9. Grajs H. Logika i razgovor. *Sintaksis i semantika*. 1975; T. 3: 4 – 5.
10. Guo C., Saxton G.D. Social'nye izmeneniya v tvittere: Kak social'nye media menyayut nekommercheskuyu propagandu. *Nekommercheskij i dobrovol'nyj sektor Ezhekvartal'no*. 2014; № 43 (1): 57 – 79.
11. Minski M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva, 1979.
12. Nil'sen Dzh. *Mul'timedia i gipertekst: Internet i za ego predelami*. Boston, 1995.
13. Rudnev V.P. *Slovar' kul'tury XX veka*. Moskva: Agraf, 1997.
14. Ryazanceva T.I. Gipertekst i `elektronnaya kommunikaciya. *Diskussionnyj klub FLT: sovremennye tendencii i opyt professionalov*. *`ELT – XXI vek: chto my unasledovali?*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2002; Vypusk 4: 126 – 137.
15. Sergienko P.I. *Immanentnye harakteristiki giperteksta v sravnenii s tradicionnymi harakteristikami teksta*. Available at: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/10/Sergienko.pdf
16. Shokina A.B. *Yazykovaya kompressiya v reklamnom tekste*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
17. Simeon S., Hildermann R. Ocenka `effektivnosti h`eshtegi v kachestve prediktorov nastroenij tvitov. *Discovery science research*: Mezhdunarodnaya konferenciya. Banf: Springer, Cham, 2015.
18. Volgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-419-421

Alieva Sh.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Second Foreign Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabakhu@mail.ru*

ARTISTIC EMBODIMENT OF THE THEME "POWER AND SOCIETY" IN THE BALLAD "THE DEATH OF MUSLIM ATAYEV" BY MAGOMED AKHMEDOV. In the ballad "The Death of Muslim Atayev", dedicated to the famous revolutionary, M. Akhmedov paints an objective picture of the brutal murder of M. Atayev during his last interrogation, where the author moves from the private to the general, from reflections on the event to reflections on the fate of an entire nation. After the final establishment of Soviet power, M. Atayev was awarded the Order of the Red Banner for his active participation in the struggle for Soviet power and military exploits. Despite his military and public services, M. Atayev was among those whose activities were completely discredited by the authorities. The dictate of I. Stalin, whom the poet calls "an all-knowing man", but pretending to "know nothing", is carried out by loyal executioners in the person of statesmen L. Beria and N. Yezhov. Through the memories of the revolutionary M. Atayev, which flash in his mind during the interrogation, M. Akhmedov reveals a fairly objective picture of the 30-40s of the political life of Dagestan and the country as a whole.

Key words: **Magomed Akhmedov, poem, death of Muslim Atayev, hero M. Atayev, repressions, Stalin's dictatorship, executioners L. Beria and N. Yezhov.**

Ш.А. Алиева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: shabakhu@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ «ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО» В БАЛЛАДЕ «СМЕРТЬ МУСЛИМА АТАЕВА» МАГОМЕДА АХМЕДОВА

В балладе «Смерть Муслима Атаева», посвященной известному революционеру, М. Ахмедов рисует объективную картину жестокого убийства М. Атаева во время последнего его допроса, где автор переходит от частного к общему, от размышлений над событием к раздумьям о судьбе целого народа. После окончательного установления советской власти М. Атаев был награжден орденом Красного знамени. Но, несмотря на боевые и общественные заслуги, М. Атаев оказался в числе тех, чья деятельность подверглась полной дискредитации со стороны властей, осуществляемой в лице государственных деятелей Л. Берии и Н. Ежова – верных палачей диктата И. Сталина, которого поэт называет «всезнающим человеком», но притворяющимся «не знающим ничего». Через воспоминания революционера М. Атаева, которые мелькают в его сознании во время допроса, М. Ахмедов рисует довольно объективную картину политической жизни Дагестана 30 – 40-х годов и страны в целом.

Ключевые слова: **Магомед Ахмедов, поэма, смерть Муслима Атаева, герой М. Атаев, репрессии, диктатура Сталина, палачи Л. Берия и Н. Ежов.**

Проблемы «человека и общества», часто поднимаемые М. Ахмедовым в своих произведениях, безусловно, связаны с политическими проблемами, политической средой, с определенными событиями, но М. Ахмедов умеет максимализировать эти события до философского уровня и раскрывать их через собственные чувства и мысли [1 – 6]. Однако в балладе «Смерть Муслима Атаева», посвященной известному революционеру, М. Ахмедов отходит от своих устоявшихся правил. В балладе мы видим объективную картину жестокого убийства М. Атаева во время последнего допроса, и здесь автор переходит от частного к общему, от размышлений над событием – к раздумьям о судьбе целого народа:

Рагьулел-къалелруго
Туснахъалъулкаваби…
Чархит1а ккола г1ащт1и,
Г1орал чваххулабидул.
Инкъилабикъбалгиун,
Унтунбугобалагьалъ
БериягиЕжовги
Жужах1 г1уц1улел руго.
«Открывают, закрывают
Ворота тюрьмы
Точат острее топор,
Реки крови текут.
Революция, лишившись удачи,
Заболела бедой,
Берия и Ежов
Строят ад» [1, с. 622].

В поэме речь идет о 30 – 40 гг., когда в стране начались массовые политические репрессии, когда политические деятели начали преследовать, обвинять в измене родине своих же единомышленников. Выходец из селения Хунзах Гунибского округа (ныне Хунзахского района), Муслим Атаев был революционером, успешным государственным и партийным деятелем. Он участвовал в составе 2-го Дагестанского конного полка в сражениях Первой мировой войны, в 1919 г. организовал для борьбы с контреволюционными силами аварский партизанский отряд. После окончательного установления советской власти М. Атаев был назначен комиссаром Нагорного Дагестана, работал наркомом внутренних дел, военным комиссаром Дагестана и председателем Дагестанского совета физической культуры при Главном управлении всеобуча Народного комиссариата образования. За активное участие в борьбе за советскую власть и боевые подвиги он был награжден орденом Красного знамени. Но, несмотря на боевые и общественные заслуги, М. Атаев оказался в числе тех, чья деятельность подверглась полной дискредитации со стороны властей.

В самом начале баллады «Смерть Муслима Атаева» М. Ахмедов обращает внимание читателя на тотальную политическую давку, которая проходила в форме психологического пресса в народе. Приказы диктата И. Сталина, которого поэт называет «всезнающим человеком», но притворяющимся «незнающим ничего», выполняют верные палачи в лице государственных деятелей Л. Берии и Н. Ежова.

М. Ахмедов называет имена этих двух политических и строит вокруг них картину развития политической агрессии в стране. Многочисленные метафоры, сравнения, метанимии усиливают характерную для автора философичность произведения, его психологический пафос.

Кагътал – гьерсазул кагътал,
Гъудузгъул бас гьабурал –
Гъудузул улкая лъе эркенлъи бегьуларо.
Бегьула бегьу, хъарахъ,

Хъархъал сверун ккурабзаз
Зазил квераз щекъерккун,
Гъанкъулеб бугеб иях1.
Иях1 гьеч1езул рагьдухъ
Рурулел ругел гьаби.
Бегьула багьа гьеч1еб,
Багьа ц1акъго к1удаяб,
К1удияб г1умру ч1вазе
Цочияс борхулеб квер.
«Письма – лживые письма,
Подписанные воронами –
Страна ворон
Не принимает свободу,
Приветствуется кустарник,
Колючка вокруг кустарника,
Когда руки колючек за шею цепляются
И душат совесть.
На улицах тех, у кого совести нет,
Лают собаки.
Можно, нет цены.
Цена ей слишком высока,
Большую жизнь прервать
Человек один поднимает руку» [1, с. 624].

Опираясь на философское мировосприятие, миропонимание, М. Ахмедов стремится всеми возможными лексическими, стилевыми, синтаксическими средствами создать яркую, образную картину. Для выделения нужного слова, мелодизации, усиления образности и выразительности поэтической речи М. Ахмедов использует аллитерацию, которая ажурной вязью сцепляет все слова в стихе, стилистически цементируя монолит чувства и мысли автора. К примеру, повторение не только отдельных согласных звуков «гъ», «б», «гь», но и внутренняя перекличка целых слов – «кагътал», «гъудул», «бегьуларо», «бегьу – усиливает содержательную сторону стиха, делая акцент на самых важных для поэта словах, и рождает у читателя определенные ассоциации. Образ вороны здесь ассоциируется с образом государственного деятеля, человека, имеющего отношение к власти. «Гъудузгъулбасгьабурал», «подписанные воронами» лживые письма здесь определяют судьбы народов, лишают свободы страну. Наиболее интересен следующий поворот в произведении.

Бегьулабегьу, хъарахъ
Хъархъалсвер унккурабзаз.
«Приветствуется кустарник,
Колючка вокруг кустов».

В аварском языке нет слова «бегьу», этот неологизм используется автором как аллитерационный прием, но в погоне за формой страдает смысловое содержание строки. Аллитерация, как и любое другое средство художественной выразительности, – это определенный внутренний рычаг, потайной колокольчик, который может и взбодрить, и оглушить, если им чрезмерно увлечься. В балладе есть описание тюремного коридора, по которому автор проводит читателя и показывает повешенных, ни в чем невинных ребят. Картину тюремного коридора автор рисует красками смерти, которые уже сгустились над всей страной. От описания картин тюремного коридора, автор переходит к проблемам общего характера и более широкого масштаба. «К1очон вуго Бет1ергьан» («Забыли Творца»), «Бут1рул къот1улел руго» («Отрубают головы»), «Къуръан к1очон тун буго» («Забыли Коран»), «Танчилкьвагьи раг1ула» («Слышен выстрел пистолета»).

Автор перелистывает страницы истории Дагестана, нарушая при этом всякие пространственно-временные границы, этапы и периоды. В данном случае аллитерация остается единственно верным и нужным инструментом в руках мастера, выражающего свою философскую, общественно важную мысль через художественное слово.

Дагъистан, дуда лъана
Ц1акъ г1емерал тушбаби.
Г1айиб гьеч1езе диван
Дурракьалда къот1ич1о.
Дурракьалдарекьана
РукьбиНадиршагьазул,
Гьанжесалулърукъулел
Ругокъадруял вассал.
Дагъистан, дуда лъана
Г1емер г1ассиял рагъал,
Рагъ гьеч1ого ч1валел щай
Щибниги г1айиб гьеч1ел?

«Дагестан, ты познал
Очень много врагов.
Тех, кто невиновен,
На земле твоей не судили.
На земле твоей сеяли
Кости Надиршахов,
Но теперь закапывают в песке
Достойных сыновей.
Дагестан, ты познал
Много жестоких войн,
Без войны почему убивают
Тех, кто невиновен ни в чем?» [1, с. 622].

Смысл обращения М. Ахмедова к историческому аспекту в достаточном широком понимании этого слова заключается в том, что поэту важно показать тоталитаризм как политический режим, стремящийся к полнейшему (тотальному) контролю государства над всеми аспектами общественной и частной жизни.

Через судьбу Муслима Атаева поэт показывает судьбы многих людей, народов, которых коснулась волна жестоких политических репрессий. Акцентируя свое внимание на вопросах истории, опровергая понятие «белые пятна», М. Ахмедов номинирует их «красными, кровавыми пятнами». «Коммунист-царь» – так называет поэт Сталина, «в центре страны поправляет он свои усы» – это скрытый подтекст, интерпретирующий результаты определенного анализа политических реалий советского периода. Аспекты политической агрессии относительно рассматриваемого вопроса раскрываются здесь и далее во всей своей неприглядности, жестокости.

Трезвый взгляд М. Ахмедова на политические явления через призму истории конкретно определяет объект рассматриваемого художественного текста. Как справедливо заметил М.М. Бахтин, текст является «действительностью мыслей и переживаний автора, «общаясь» с художественными текстами человек развивает себя, свои представления о жизни, свои способности, делает себя во всех отношениях духовным существом» [2].

Показать любовь и преданность как причинно-следственную связь для М. Ахмедова также важно, как обозначить идейное содержание своего текста, формирующее определенное ценностно-нормативное поле и воздействующее на мироощущение читателя. Художественный текст писателя воспринимается как высший продукт творческой фантазии автора, отражающий реальность этического значения через принципы художественного воплощения поднятой проблематики. Текст баллады М. Ахмедова не только содержит знание истории, но и несет в себе ценности, сконцентрированные вокруг авторской идеи, содержащей определенные художественные и этико-эстетические достоинства, связанные с художественным замыслом автора. Однако художественная идея представлена так, чтобы она была принята читателем личностно, в то время как художественный замысел, авторский проект нацелен на то, чтобы он был принят читателем на рациональной основе. Как специфическое средство или форма передачи текста, здесь, безусловно, также выступает и образ главного героя – борца за справедливость Муслима Атаева. Через воспоминания революционера, которые мелькают в его сознании во время допроса, М. Ахмедов открывает довольно объективную картину политической жизни Дагестана и страны в целом. Несмотря на все заслуги перед отечеством, о которых мысленно вспоминает герой, его обвиняют в шпионаже, называют иностранным агентом.

«Кровь его начинает играть, грудь его начинает кипеть», но перед Атаевым некий бесчувственный «человек», палач, которому далеко нет дела, о чем думает и что чувствует допрашиваемый. «Скажи, с каким государством ты работаешь!?», «Скажи, что ты говорил о великом вожде»!? «Подпиши признание, что ты являешься врагом народа», – так обращается к Муслиму в кульминационный момент следователь, так накаляются дальнейшие действия события.

Би кьураб х1укуматалъ
Х1укму къот1улеб буго.
«Государству отдана была кровь,
Сегодня она выносит свой приговор» [1, с. 628]

Героя М. Атаева не так волнует смертная казнь, его задело за живое обвинение в шпионаже. Терпение и самообладание вмиг покинули его, и он, с силой оторвав хорошо прикрепленный к полу стул, поднял его и закричал: «Я ли враг народа!? Так получай же, проклятый!!» По мнению автора, это был последний враг М. Атаева, которого он с достоинством убил, не думая о том, что будет дальше. Заканчивается баллада тем, что в камеру заходят несколько охранников и начинают до смерти избивать М. Атаева. В завершающей строфе баллады мотив смерти сменяется мотивом бессмертия:

… Амма хвеч1о Атаев,
Хванагьесултушбаби.
Бидул т1ак1ги лъундица
Лъуг1ун тана баллада.
«…Но не умер Атаев,
Умерли его враги.
Ставлю кровавую точку
Здесь и балладе конец» [1, с. 630].

Через судьбу Муслима Атаева поэт показывает судьбы многих людей, народов, которых коснулась волна жестоких политических репрессий. Смысл обращения М. Ахмедова к историческому аспекту в достаточном широком понимании этого слова заключается в том, чтобы показать тоталитаризм как политический режим, стремящийся к полнейшему контролю государства над всеми аспектами общественной и частной жизни.

Библиографический список

1. Ахмедов М. *Поэт и Родина*. Махачкала, 2007.
2. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. Москва, 1986.
3. *Героические песни и баллады аварцев. Тексты, переводы, комментарии А.А. Ахлакова*. Под редакцией акад. Г.Г. Гамзатова. Махачкала, 2003.
4. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии (1955 – 1990)*. Махачкала, 2000.
5. Аминева В.Р. *Баллада как синтетический жанр: особенности функционирования в современном национальном историко-литературном процессе*. Available at: https://cyberleninka.ru/
6. Пивкина Е.В. *Жанр баллады в современной поэзии: проблема трансформации жанровых форм*. Available at: https://cyberleninka.ru/

References

1. Ahmedov M. *Po`et i Rodina*. Mahachkala, 2007.
2. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva, 1986.
3. *Geroicheskie pesni i ballady avarcev. Teksty, perevody, kommentarii A.A. Ahlakova*. Pod redakciej akad. G.G. Gamzatova. Mahachkala, 2003.
4. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po`ezii (1955 – 1990)*. Mahachkala, 2000.
5. Amineva V.R. *Ballada kak sinteticheskij zhanr: osobennosti funkcionirovaniya v sovremennom nacional'nom istoriko-literaturnom processe*. Available at: https://cyberleninka.ru/
6. Pivkina E.V. *Zhanr ballady v sovremennoj po`ezii: problema transformacii zhanrovyh form*. Available at: https://cyberleninka.ru/

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-421-423

Daurbekova Kh.Kh., *teaching assistant, Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: dhyadi@mail.ru*
Bekova M.R., *senior teacher, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: madina.bekowa@yandex.ru*

HISTORICAL NOVEL (BASED ON THE NOVEL "BERD" BY IBRAGIM DAKHKILGOV). The article highlights the problem of the formation of the genre of the historical novel in national literature, the formation and development of which falls on the 60-70s of the twentieth century. It is noted that for the epic canvases, recreating the past of the Ingush people, the richness of the subject matter and the variety of the conceptualized problems are characteristic; the appeal to fateful fragments of history is dictated by the desire to correlate the past with the present, and thereby predict the future. The study of the topic is based on the analysis of Dakhkilgov's novel "Berd", which with regard to national folklore accumulated the moral, ethical and aesthetic experience of the people. It contains a wide panorama of national life was created, distant by a significant (X) time distance.

Key words: **analysis, artistic world, genre, subject of the work, plot, problems, conflict, hero, artistic comprehension, national prose, personality of the writer, text structure, creative individuality.**

Х.Х. Даурбекова*, асс., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: dhyadi@mail.ru*
М.Р. Бекова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: madina.bekowa@yandex.ru*

ИНГУШСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «БЕРД» ИБРАГИМА ДАХКИЛЬГОВА)

В данной статье освещается проблема формирования жанра исторического романа в национальной литературе, становление и развитие которого приходится на 60 – 70-е годы XX века. Отмечается, что для эпических полотен, воссоздающих прошлое ингушского народа, характерно богатство тематики и разнообразие осмысляемых проблем; обращение к судьбоносным фрагментам истории продиктовано стремлением соотнести прошлое с настоящим и, тем самым, предугадать будущее. Исследование темы строится на анализе романа И.А. Дахкильгова «Берд», в котором с опорой на национальный фольклор, аккумулировавшем в себе нравственно-этический и эстетический опыт народа, создана широкая панорама национальной жизни, отдаленная значительной (X) временной дистанцией.

Ключевые слова: **анализ, художественный мир, жанр, тематика произведения, сюжет, проблематика, конфликт, герой, художественное осмысление, национальная проза, личность писателя, структура текста, творческая индивидуальность.**

Проблема становления жанровой системы в литературах остается одной из важнейших проблем литературоведческой науки, о чем свидетельствуют дискуссии, продолжающиеся на протяжении всего XX и XXI веков. Данной проблеме посвящены исследования зарубежных и отечественных теоретиков: М.М. Бахтина, С.Г. Бочарова, Н. Буало, Г. Гегеля, Б.В. Томашевского, Н.Т. Рымаря, В.И. Чичерова и других. Особый акцент теоретиками делается на жанрово-видовой системе романа [1 – 15].

Национальными учеными в изучении данной проблемы особый акцент делается на такой «сложной, самобытной форме эпики», как исторический роман, рассматривается «его роль в становлении и развитии региональной литературы в контексте общего литературного процесса 60-х – 70-х годов в теоретическом аспекте» [15, с. 6]. Зачинателем жанра, сущность которого в «художественном освоении конкретной эпохи, ее исторически неповторимого облика, колорита» [6, с. 63], считается Вальтер Скотт. В его произведениях, написанных им в разные годы, – «Уэверли, или Шестьдесят лет назад» (1814), «Роб Рой» (1817), «Айвенго» (1819), «Квентин Дорвард» (1823) – синтезированы черты романтических и реалистических направлений.

В 30-е годы XIX века к осмыслению исторического пути народа обращаются М.Н. Загоскин («Юрий Милославский, или Русские в 1612 г.», 1830) и И.И. Лажечников («Ледяной дом», 1835). Однако писателем, с реалистических позиций осмыслившим национальную историю конца XVIII века, явился А.С. Пушкин, «России первая любовь», автор «Капитанской дочки» (1836), жанровая природа которого воспринимается неоднозначно: роман или повесть? По утверждению многих исследователей, Пушкин в изображении "русской старины" [14] опирается на традиции «шотландского чародея» Вальтера Скотта.

Как отмечает Магомедов А.Ш., Пушкин «выступил не подражателем, но продолжателем и новатором, создав (на соревновательной почве) совершенно оригинальное произведение, заложившее основы русского национально-исторического романа» [9]. Думается, что жанр «Капитанской дочки» все же можно определить как роман, ибо в нем «показываются судьбы и внутренний мир героев в их многосторонних связях с внешним миром – обществом, средой» [2], более того, воссоздается один из судьбоносных эпизодов в истории русского народа – революция под предводительством Емельяна Пугачева. Событийное начало, в основе которого лежит судьба нации, воссоздается «целостно, многосюжетно, многогеройно» [1], выдвигая на передний план проблемы долга, чести и достоинства.

Традиции великого Пушкина были продолжены Н.В. Гоголем («Тарас Бульба», 1835), А.К. Толстым («Князь Серебряный», 1863), в которых в процессе изображения судьбы народа ярко выражено индивидуально-авторское мировоззрение. Художественному опыту А.С. Пушкина следуют Л.Н. Толстой в создании эпопеи «Война и мир» (1869), Г.П. Данилевский «Мирович» (1879), «Княжна Тараканова» (1883), «Сожжённая Москва» (1886).

Национальные литературы, по утверждению А.Х. Мусукаевой, проходят «первые этапы» становления в период 20-х годов XX века [13, с. 7], хотя собственно художественные традиции у многих народов Кавказа зародились еще в литературно-просветительской деятельности Ч. Ахриева, А. Базоркина, А.-Г. Долгиева, А. Кешева, У. Лаудаева, А. Ногмова, К. Хетагурова и др.

Однако дальнейшее развитие жанровых форм в ингушской литературе связано с творчеством И. Базоркина, О. Мурзабекова, В.-Г. Джабагиева. В произведениях А.-Г. Гойгова – рассказах, очерках, повестях – обнаруживаются черты романного мышления. Также «к осмыслению эпохальных событий, приведших к кардинальным изменениям в жизни народа – революции и гражданской войны» [10, с. 136] – обращаются Т. Беков, З. Мальсагов, Ш. Ахушков и многие другие.

Их творческая деятельность, равно как и представителей 30-х – 40-х годов: Х. Осмиева, Б. Зязикова, И. Базоркина, Дж. Яндиева и других, явилась основой для формирования романного жанра в ингушской литературе, которая приходится на 60-е годы XX века. Изображая прошлое народа, писатели акцентировали

внимание на переломных этапах в жизни народа – революции и гражданской войне, что явилось поводом для определения такого жанра, как «историко-революционный роман». Но, как отмечает Л.П. Егорова, этот тип романа, «занявший большое место в литературах Северного Кавказа 1950 – начала 1980-х гг., в наши дни также нуждается в переакцентуации» [6, с. 172]. С утверждением ученого трудно не согласиться, ибо определения «историко-революционный роман», раскрывающего суть понятия, в справочной литературе нет. В настоящее время события периода революции и гражданской войны приобрели характер исторических повествований, созданных на основе «исторических судеб наций и национальных культур как прогрессивных начал духовного наследия народов» [15, с. 11].

Конец 50-х – начало 60-х гг. XX века – «качественно новый этап в развитии ингушской литературы. Общественно-политические и духовные изменения, произошедшие в жизни ингушского народа после депортации и репрессий сталинизма, оказали существенное влияние и на литературу. За этот период не было создано ни одного художественного произведения, так как писатели были лишены возможности заниматься творчеством» [5, с. 383].

«Национальной гордостью, по определению И.А. Дахкильгова, стала литература 60-х – 80-х годов. Ингушская литература обогатилась значительными, крупными полотнами, повестями и романами. Она воистину стала во весь свой рост и уже на равных шла в ряду литератур народов Кавказа» [3, с. 56]. В эти годы, считающиеся «периодом расцвета исторической прозы» [15, с. 9], выявляется, как отмечает Х.М. Мартазанова, «формирование жанра, «способного обретать различные модификации и синтезироваться с другими видами не только эпоса, но и лирики», изображающий судьбы и внутренний мир героев в их многосторонних связях с внешним миром – обществом, средой» [10, с. 135].

Создание больших эпических полотен – «Из тьмы веков» Идриса Базоркина, «Сыновья Беки» Ахмета Бокова, «Золотые столбы», «Волчьи ночи» Саида Чахкиева, «Трудный перевал» Магомед-Саида Плиева и др. – объясняется стремлением «проанализировать поворотные, решающие этапы в судьбе народа с целью решить сложные проблемы современности, предопределить будущее» [8]. В романе «Волчьи ночи» Саида Чахкиева (1969) переплетаются эпохальные темы революции и гражданской войны. В центре повествования находится семья Тоха Шагриева – мудрого, уважаемого старца, изображаемая в контексте сложного исторического времени Гражданской войны, когда ингушский народ встал на защиту родной земли. В жесточайших схватках с армией Деникина они проявили высочайшее мужество и отвагу. Чахкиев воссоздает детальную картину борьбы народа с «движением белых» в 1919 году, акцентируя внимание на проблемах чести и достоинства как в плане личном, так и национальном.

Роман «Берд» И. Дахкильгова посвящен осмыслению жизни ингушей в более ранний промежуток истории: автор повествует о событиях в жизни народа, происходивших в древности – спустя 100 лет после нашествия Тимура Хромого. При этом во всей полноте воссоздаются быт, народа, его обычаи, традиции, психология, давая читателю возможность восстановить хронологию борьбы, в которой проявляется его свободолюбивый характер и независимость.

В жанровом плане «Берд» задумывался как роман-дилогия, в котором формирование личности героя прослеживалось на протяжении длительного отрезка времени. При этом особое внимание уделялось изображению семейных устоев, общества, нравам и обычаям.

Герой Берд, воплощавший в себе нравственно-этический идеал автора, сталкивается с добром и злом, и каждый раз делает выбор в пользу добра, ибо на нем держится жизнь, оно – двигатель общественного прогресса. Не по годам умный, наблюдательный, он обладает высоким осознанием своей роли и жизненного предназначения. Примером в его поведенческой линии для него является дед, глава семьи Даьда, наблюдая за которым он вбирает в себя гибкость ума, находчивость, оптимизм, учится быть чутким, отзывчивым, наблюдательным. Он учит Берда, равно и других своих внуков, понимать сложный мир людей и природы, соблюдать традиции народа, ориентироваться в вопросах мироустройства.

Иерархичный институт семьи, изображенный в романе талантливым писателем, выдерживает все испытания на прочность. Автор показывает, что преодолеть зло семья Берда смогла благодаря единству, сплоченности, трудолюбию. Немалая заслуга в этом принадлежит Берду, который, несмотря на отроческий возраст (ему всего 15 лет), наравне с взрослыми вступил в смертельную схватку с врагами. Герой воплощает в себе лучшие черты национального характера ингушей: мужество, отвагу, силу воли, жизнестойкость, умение ориентироваться в сложной, казавшейся безвыходной ситуации. Как показывает Дахкильгов, он не мог быть иным, ибо «изначально выбрал дорогу чести, долга, достоинства и справедливости, что сопряжено с большими трудностями, с неустанной борьбой» [11, с. 55].

Значимым в структуре художественного дискурса является образ Даьды, «с первых шагов заявленный мощно, жизненно правдиво» [11, с. 56]. Это персонаж, в высшей степени наделенный мудростью, которую черпал из духовной почвы народа. Он обладает такими качествами, как прозорливость, острота ума, решительность. Однако важной чертой его характера является трудолюбие. К примеру: «*Дика я г1ала, эшаш я из.Бакъда, йоккхаг1а, ч1оаг1аг1а г1ала я хьаьнала бола нах цхьабартболашхилар. – Башня – хорошее дело, она нужна. Однако самая большая и сильная башня – это единение трудолюбивых людей*» (перевод наш – *Х.Д.*) [4, с. 310]. Именно он становится духовным наставником для детей и внуков. Благодаря «зоркости» его ума семья с достоинством преодолевает трудности, которых на их пути было немало. Идею построить башню выдвигает он, так как понимает, что это единственный в сложившихся условиях способ защитить родных и близких. Организующая и направляющая роль в процессе принадлежит Дяду: собирает камни для постройки башни, заготавливает древесину, осматривает местность. В нем воплощает автор нравственно-философские и этико-эстетические представления о добре и зле, жизни и смерти, любви к родной земле.

Думается, в романе автор создал собирательный образ, воплощающий лучшие черты ингушского национального характера. И.А. Дахкильгову в полной мере удалось передать колорит и дух эпохи, отдаленной большой временной дистанцией, выдвинув в сюжетный центр семью Дяды, при этом внимание автора сосредоточивается на образе Берда. Произведение содержит богатый этнографический и гносеологический материал. На высоком художественном уровне осмысливается национальная история, насыщенная сложными перипетиями и коллизиями.

Таким образом, становление ингушского исторического романа, характеризующегося богатством тематики и разнообразием осмысляемых проблем, приходится на 60-е годы XX века. В изображении исторической судьбы своего народа, представленной многослойно, многопланово, писатели опираются на богатейший пласт устно-поэтического наследия, являющегося духовно-нравственным ориентиром для многогранной образной системы произведений, созданных в русле реалистических тенденций.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. О русской повести и повестях Гоголя. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1953; Т. 1.
2. Давыдова Т.Т., Пронин В.А. *Теория литературы*: учебное пособие. Москва, Логос, 2003.
3. Дахкильгов И.А. *Боль и гордость моя – родная Ингушетия*. Нальчик. 2007.
4. Дахкильгов И.А. *Наьначе: роман, дувцараш: Родина*: роман, рассказ. Магас, 2012.
5. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. *Национальная литература*. Ингуши. Москва: Наука, 2014: 378 – 389.
6. Егорова Л.П. Историко-революционный роман на Северном Кавказе (аспект функционирования в «большом времени»). *Гуманитарные и юридические исследования*. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2017.
7. Егорова О.Н. Лингвоспецифика исторического романа. *Вестник ВятГУ*. 2016.
8. Кушхова Л. “Вершины не спят” в контексте северокавказского историко-революционного романа. *Наука и современность*. 2020: № 5-1: 245 – 250.
9. Магомедов У.Ш. Роман А.С. Пушкина “Капитанская дочка” в отношении к поэтике исторического повествования в произведениях европейских романтиков. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2009; № 1.
10. Мартазанова Х.М. “Роман “Из тьмы веков” Идриса Базоркина в контексте ингушской романистики 60-х годов XX века”. *Кавказ – Россия: литературные перекличкиэпох*: межрегиональный ежегодный сборник научных трудов. Москва, 2019.
11. Мартазанова Х.М. Художественное наследие И.А. Дахкильгова. Роман “Берд”. *Кавказоведение: история и современность*: материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию И.А. Дахкильгова, 2017.
12. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза в контексте XX века*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук, Махачкала, 2017.
13. Мусукаева А.Х. *Северокавказский роман. Художественная и этнокультурная типология*. Автореферат … доктора филологических наук. Москва, 1993.
14. Пыпин А.Н. *История русской литературы*. 2004; Т. 4.
15. Яндиева М.Д. *Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века*. Магас: Издательство «Сердало», 2007.

References

1. Belinskij V.G. O russkoj povesti i povestyah Gogolya. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1953; T. 1.
2. Davydova T.T., Pronin V.A. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie. Moskva, Logos, 2003.
3. Dahkil'gov I.A. *Bol' i gordost' moya – rodnaya Ingushetiya*. Nal'chik. 2007.
4. Dahkil'gov I.A. *Na'nache: roman, duvcarash: Rodina*: roman, rasskaz. Magas, 2012.
5. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. *Nacional'naya literatura*. Ingushi. Moskva: Nauka, 2014: 378 – 389.

6. Egorova L.P. Istoriko-revolyucionnyj roman na Severnom Kavkaze (aspekt funkcionirovaniya v «bol'shom vremeni»). *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2017.
7. Egorova O.N. Lingvospecifika istoricheskogo romana. *Vestnik VyatGU*. 2016.
8. Kushhova L. "Vershiny ne spyat" v kontekste severokavkazskogo istoriko-revolyucionnogo romana. *Nauka i sovremennost'*. 2020: № 5-1: 245 – 250.
9. Magomedov U.Sh. Roman A.S. Pushkina "Kapitanskaya dochka" v otnoshenii k po`etike istoricheskogo povestvovaniya v proizvedeniyah evropejskih romantikov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2009; № 1.
10. Martazanova H.M. "Roman "Iz t'my vekov" Idrisa Bazorkina v kontekste ingushskoj romanistiki 60-h godov XX veka". *Kavkaz – Rossiya: literaturnye pereklichki `epoh*: mezhregional'nyj ezhegodnyj sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2019.
11. Martazanova H.M. Hudozhestvennoe nasledie I.A. Dahkil'gova. Roman "Berd". *Kavkazovedenie: istoriya i sovremennost'*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu I.A. Dahkil'gova, 2017.
12. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza v kontekste XX veka.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk, Mahachkala, 2017.
13. Musukaeva A.H. *Severokavkazskij roman. Hudozhestvennaya i `etnokul'turnaya tipologiya*. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1993.
14. Pypin A.N. *Istoriya russkoj literatury*. 2004; T. 4.
15. Yandieva M.D. *Ingushskie smysly v hudozhestvenno-intellektual'nom nasledii XX veka.* Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2007.

Статья поступила в редакцию 30.01.21

УДК 81: 82-7 (575.2) (043.3) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-423-425

Zulpukarov K.Z., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Comparative Linguistics, Faculty of Russian Philology, Osh State University (Osh, Kyrgystan), E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
Sabiralieva Z.M., *senior teacher, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Faculty of Russian Philology, Osh State University (Osh, Kyrgystan), E-mail: zamira_100177@mail.ru*

ON THE QUESTION OF TEXT TYPOLOGY AS A COGNITIVE SPEECH WORK. The article discusses problems of text theory. The relevance of her topic lies in the lack of coordination and consistency of the general provisions of the theory of text in linguistics, in the need to synthesize its ideas, principles and methods from a single linguistic position. The article aims to consider the general theory and the main features of the text as an integral mental-speech formation and, on their basis, propose a new and more motivated definition of it. The research is based on the techniques of the integral-descriptive method. The novelty of the results obtained in the article lies in the fact that for the first time the structure of the linguistics of the text is clearly and comprehensively presented in it, its general properties are highlighted, respectively, the most complete definition of the text is formulated, its new classification is developed and implemented, the role of the linguistic personality in the production and perception of the text is shown. The results are essential for the theory and practice of linguistics and can be used in various courses of language disciplines at the philological faculties of the republic's universities. The ideas and principles introduced in the study can serve as a basis for a versatile and integral typological study of the text, for a complete presentation of its logical-semantic, compositional-constructive, communicative-speech, cognitive-linguistic, pragmatic and other properties.

Key words: **text, text theory, text linguistics, cognitive speech work, text features, principles of text classification, discourse, text pragmatics.**

К.З. Зулпукаров, *д-р филол. наук, проф., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
З.М. Сабиралиева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: zamira_100177@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ТЕКСТА КАК КОГНИТИВНО-РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Статья посвящена обсуждению проблематики теории текста. Актуальность ее темы состоит в недостаточной скоординированности и согласованности общих положений теории текста в языкознании, в необходимости синтеза ее идей, принципов и методов с единой лингвистической позиции. Статья ставит своей целью рассмотреть общую теорию и основные признаки текста как целостного ментально-речевого образования и на их основе предложить новое и более мотивированное его определение. Исследование базируется на приемах интегрально-описательного метода. Новизна заключается в том, что в работе впервые четко представлена структура лингвистики текста, выделены общие его свойства, соответственно, сформулировано наиболее полное определение текста, разработана и осуществлена его новая классификация, показана роль языковой личности в производстве и восприятии текста. Эти результаты существенны для теории и практики языкознания и могут быть использованы в различных курсах языковых дисциплин на филологических факультетах вузов республики. Идеи и принципы, внедренные в исследовании, могут послужить базой для разностороннего и интегрально-типологического изучения текста, полного представления его логико-семантических, композиционно-конструктивных, коммуникативно-речевых, когнитивно-языковых, прагматических и других свойств.

Ключевые слова: **текст, теория текста, лингвистика текста, когнитивно-речевое произведение, признаки текста, принципы классификации текста, дискурс, прагматика текста.**

Теория текста является сравнительно новой отраслью языкознания. Она оформилась как научная дисциплина во второй половине XX века и, возникнув на пересечении текстологии, лингвистики текста, поэтики, риторики, прагматики, семиотики и герменевтики, приобрела собственный онтологический статус. Основной объект ее изучения – вербальный текст, обладающий двумя главными свойствами – связностью и цельностью.

Теория текста рассматривает свой объект в нескольких аспектах. В соответствии с этим разграничиваются:

– лингвистика текста;
– типология текста;
– грамматика (или синтаксис) текста;
– текстообразование (текстовая дериватология);
– стилистика текста;
– семантика текста;
– прагматика текста;
– семиотика текста и т.д.

Известно, что в языкознании термины «теория текста», «текстоведение» и «текстология» нередко используются как взаимозаменяемые названия (Е.Е. Анисимова [1, с. 3 – 4], В.И. Кодухов [2, с. 117 – 121], С.Дж. Мусаев [3, с. 503 – 505; 4, с. 185], Г.А. Мадмарова [5, с. 11 – 17] и др.). В этом аспекте анализируются все лингвистические проблемы, связанные с текстом: общая теория текста, ее методологические основы, методы и приемы, принципы и категории.

Текст – коммуникативная единица, состоящая из лексико-грамматических средств и ментально-когнитивных элементов. Текст охватывает не только языковые уровни, но и логико-семантические, композиционно-конструктивные, когнитивные, коммуникативные, этнокультурные, социальные и другие начала. Поэтому теорию текста называют интегральной или интегрирующей отраслью науки о языке [1, с. 156; 6, с. 3 – 7].

Если взять за основу описания текста принцип «от простого – к сложному», «снизу – вверх», то простое предложение как коммуникативная единица входит в более сложную единицу – ложное предложение, а сложное предложение входит в более сложное коммуникативно-речевое образование. Эту целостность обеспечивает единство темы, содержания, композиции, стиля, средств связи (союзы, частицы, местоимения, вводные слова, порядок слов, фигуры) и др. признаки. Поэтому аналогично термину «словообразование» неслучайно предлагаются термины «текстообразование» или «текстовая дериватология» [7, с. 5 – 138]. С этой точки зрения текст определяется как речевое произведение и результат речевого действия.

Актуальность проблемы, цель и методы исследования. Несмотря на то, что многие аспекты теории текста основательно изучены языковедами, недостаточно освещенными остаются некоторые свойства его объекта, что является причиной отсутствия полного определения текста и постановки цели – разработать исчерпывающе целостную его модель на основе интегрально-описательного и сравнительно-сопоставительного методов.

Ученые дают разные определения тексту, которые отличаются друг от друга по объему, полноте отраженных в них признаков, убедительности. Интегрируя положения теории текста, содержащиеся в исследованиях И.Р. Гальперина [8], Е.Е. Анисимова [1], С.Г. Ильенко [8], В.И. Кодухова [2], С.Дж. Мусаева [4], Т.С. Маразыкова [6] и других лингвистов, мы определяем **текст как ментально-речевое произведение, оформленное посредством буквенно-звуковых знаков одного языка, обладающее общностью темы, цели и содержания, а также связанностью, целостной организованностью, семантико-стилистическим единством, предназначенное для хранения, передачи и распространения информации, имеющее объем от одного предложения до крупного произведения.** Это определение включает в себя следующие признаки текста: 1) оформленность в устной и письменной форме; 2) связность, организованность; 3) иерархичность строения частей; 4) тематическое единство; 5) функционально-стилевое единообразие; 6) целостность структуры и значения; 7) целенаправленность, подчиненность содержания одной цели и теме; 8) информативность; 9) способность хранить и передавать информацию; 10) знаковость, оформленность через буквенно-звуковые знаки одного языка и др. Последнее иногда может быть нарушено в условиях билингвизма, что можно увидеть в рекламах, вывесках, словарных статьях, переводах, в текстах конституции, законов и других документах.

*Материалы исследования***.** Типология текста осуществляется по определенным критериям:

1) в соответствии с объемом: а) микротексты, б) средние тексты, в) макротексты;

2) по типу выполнения: а) описание, б) повествование, в) рассуждение;

3) по содержанию информации: а) малоинформативные тексты, б) среднеинформативные тексты, в) высокоинформативные тексты;

4) по мере известности: а) знакомые тексты, б) более и менее знакомые тексты, в) незнакомые тексты: ва) непрочитанные тексты, вб) тексты на латинице, вв) иероглифические тексты, вг) тексты, оформленные на армянской, грузинской, арабской, брахми, деванагари и др. графике, вд) пиктография, ве) петроглифы и др.;

5) по сфере использования: а) научные тексты: аа) собственнонаучные, аб) научно-популярные тексты, ав) учебно-научные; б) художественные: ба) проза, бб) поэзия, бв) драма; в) публицистические тексты: ва) коммюнике, вб) интервью и т.д.;

6) тексты, имеющие дополнительные значения и цели: а) магические тексты, б) религиозные тексты, в) рекламные тексты, г) зашифрованные тексты, д) учебные тексты и т.д.;

7) по языку: а) тексты на родном языке, б) тексты на втором языке, в) монолингвальные тексты, г) диалингвальные тексты, д) полилингвальные тексты и т.д.;

8) по стилистике исполнения: а) общенародный и диалектно-ограниченный (местный, региональный), б) на литературном и разговорно-бытовом (просторечном) языке, в) интернациональный (межкультурный) и этнический (национально-ограниченный) и т.д.

9) по времени создания различаются: а) тексты на древних мертвых языках; б) тексты древних, до сих пор функционирующих языках; в) тексты на современных языках [9, с. 26 – 27; 10, с. 775 – 779; 11, с. 204 – 206; 12, с. 3 – 4, 9 – 11].

Итак, текст имеет много разных видов и типов. Его классифицируют по объему, цели, стилю и другим параметрам. По одному критерию его классифицировать нельзя.

Текст-амулет по объему ограничен, имеет сокровенное значение и магическую силу. Его содержание адресату неизвестно, но он вдохновляет обладателя, вселяет в его сознание уверенность и оптимизм. Содержание текста известно только его создателю.

Тексты справочников, энциклопедий и других изданий отличаются от текстов в учебниках для учащихся первого класса, например, от «Букваря». Детское мышление просто не воспримет научно-справочный и сжатый информативный стиль изложения. Для малолетних детей привлекательны небольшого объема тексты с сюжетом, с легко представимыми персонажами и понятными словами, с повторами и сравнениями, с юмором, вызывающим веселье и смех. Такой представляется нам сказка В. Сутеева «Уточка», которую с удовольствием читают и запоминают дети 6 – 7 лет: *Утка с утятами, курица с цыплятами пошли гулять. Шли-шли, к речке пришли. Утка с утятами умеют плавать, а курица с цыплятами не умеют. Что делать? Думали-думали и придумали! Речку переплыли ровно в полминутки: цыплёнок на утёнке, цыплёнок на утёнке, а курица на утке!* Как видим, текст небольшого объема, доступен для восприятия, осмысления, запоминания и пересказа. Сказка имеет все особенности текста – заглавие (тему), идею, сюжет, цельность, композиционную завершенность, стилистическое единство и т.д. Усвоение его содержания развивает речь, память, воображение детей.

Тексты неодинаковы с точки зрения реципиентов. Ученик первого класса не выбирает текст самостоятельно, он обязан читать предложенный ему текст, а вот статью в энциклопедии реципиент выбирает сам.

Тексты разные и по объему. Классификация по объему отличается от других классификаций. Тексты минимального объема состоят только из предложений. Например, это рекламные тексты, объявления, пословицы и поговорки. Малые и средние тексты – из абзацев или нескольких предложений: анекдоты, велеризмы, загадки, минибасни. Тексты больших объемов могут состоять из нескольких частей, глав и томов.

В зависимости от функциональности стиля изложения и сферы применения тексты делятся на следующие виды: разговорно-бытовые, литературно-художественные, научные, публицистические, производственно-технические и официально-деловые. По типу тексты еще подразделяются на малые жанры и поджанры.

Тексты отличаются друг от друга по характеру взаимоотношения адресата и адресанта. В диалоге они обмениваются репликами, мнениями. Тексты драмы тоже организуются в виде диалога. Диалог же обычно представляет собой неподготовленный тип устной речи. Текст диалогической речи короткий, спонтанный, разрывистый, с нарушенным порядком слов. Он содержит просторечные слова, эллиптические образования, фразеологизмы; сопровождается экстралингвистическими средствами и приемами (мимика, жестикуляция, пауза, выделение звуков и слогов и др.).

К примеру, особым типом текста-диалога является загадка. Загадка – минитекст. Она не имеет свойства неподготовленности. Загадка предполагает участие двух сторон: одна из них загадывает, другая отгадывает. Участники игры неравноправны, так как первая сторона знает предмет разговора, а вторая сторона, которая может состоять и из нескольких участников, логически рассуждая, должна назвать загадываемый предмет. Приведем пример: *Вверху зелено, // Внизу красно, // В землю вросло.* Текст неполный. Это – только его первая часть, требующая продолжения. Вторая часть – отгадка, допускающая вариантность (морковь или свекла) или двойную отгадку (морковь и свекла). Загадка обладает всеми свойствами текста – определенностью темы и идеи, цельностью содержания, структурированностью, информативностью, иерархической организованностью, функционально-стилевым единообразием, наличием прагматики и т.д. Кроме того, единство частей речи обеспечивается различными формами параллелизма – аллитеративного единоначатия (*вв/в/в//в*), рифмы (*зелено/красно, вверху/внизу*), расширенного ассонанса (*красно/вросло*), переплетения разнообразных «звуковых гамм» (*ве-зе-ле-зе; зе-зу-зе; ле-лю-ло; но-ни-но; ра-ро; ху-зу*), семантического параллелизма (в первых двух строках).

Монолог-текст в основном базируется на литературно-художественной, научной или публицистической лексике, имеет в своем составе полные, распространенные, сложные предложения, строится строго по стандарту и в соответствии с общепринятыми нормами речепорождения. Монолог не имеет конкретного адресата. В полилоге обмен информацией осуществляется несколькими участниками, которые обмениваются мнениями в одинаковых условиях.

По типу изложения тексты делятся на три вида: описательного характера, повествовательного характера и текста-рассуждения.

Повествование содержит изложение информации о произошедшем событии. Текст-описание определяет признаки, свойства предметов, их общность-различие в цвете, объеме, структуре и др. Такие тексты встречаются в различных сферах общения, особенно в художественной литературе. В них выделяются и характеризуются свойства людей, животных и вещей. Есть целые пласты слов в языке, которые используются в целях описания. Например, «портретная», «пейзажная» лексика языка специализирована именно на характеристике и оценке внешности человека, направлена на изображение состояния и красоты природных объектов. Приведем отрывок из рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг»: *У второго мальчика, Павлуши, волосы были всклоченные, черные, глаза серые, скулы широкие, лицо бледное, рябое, рот большой, но правильный, вся голова огромная, как говорится, с пивной котел, тело приземистое, неуклюжее. Малый был неказистый – что и говорить! – а все-таки он мне понравился: глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила. Одеждой своей он щеголять не мог: вся она состояла из простой замашной рубахи да из заплатанных портов.* Этот фрагмент обладает всеми признаками текста. В нем концентрированно представлены портретные слова русского языка, характеризующие внешность персонажа и оформленные в виде типовых предикативных образований: 1) *волосы были всклоченные, черные;* 2) *глаза серые;* 3) *скулы широкие;* 4) *лицо бледное, рябое;* 5) *рот большой, но правильный;* 6) *вся голова огромная, как говорится, с пивной котел;* 7) *тело приземистое, неуклюжее;* 8) *малый был неказистый.* Каждое из этих простых предложений является пропозициональным элементом портрета мальчика и с новой стороны характеризует свойства его внешности. Физиологические черты героя раскрыты в восьми предикатах. Их дополняет глагольно-наречное сочетание (*глядел он очень умно и прямо*), подчеркивающее интеллектуально-волевые признаки персонажа, и глагольно-именные словосочетания, номинирующие его старую одежду (последнее бессоюзное предложение).

В пословичных изречениях даже отдельные «портретные» слова часто выступают признаками общих и глубинных свойств людей и животных. Например, киргизы говорят *Бою кысканын ою кыска* («Кто ростом мал, у того и ум короток»), *Бука мүйүз үйдун сүтү жок, инек мүйүз буканын кучү жок* («У коровы с бычьими рогами нет молока, а у быка с коровьими рогами нет силы»), *Кочкор болоор козунун тумшук эти дөң болот, айгыр болоор кулундун жаак эти чоң болот* («У ягненка, который может стать бараном-производителем, мышцы морды бывают крупные, у жеребенка, который может стать жеребцом-производителем, мышцы челюсти бывают крупные») и др. Каждая из этих пословиц имеет

признаки текста, в них содержатся элементы описания. Выделяются признаки людей и животных, которые сигнализируют о скрытых физиологических свойствах животных и интеллектуальных особенностях людей. Конечно, содержание первой пословицы дискуссионно, небесспорно, ибо нам известны имена многих выдающихся личностей невысокого роста, отличающихся большим дарованием и способностями. В данном случае, скорее, подразумевается иногда замечаемое чувство неловкости субъекта, вызванного его малым ростом.

Основу текста-рассуждения составляют постановка и решение проблемы, определение исхода, сущности, причины появления, взаимосвязи предметов и закономерностей природы и общества. Эти три типа текста могут использоваться во всех стилях речи. Например, мотор автомашины может быть темой повествования (Когда он появился? Кто изобретатель? Как совершенствовалась конструкция? и т.п.), описания (Из каких частей он состоит? Какую функцию выполняет каждая деталь? и т.д.), а также текста-рассуждения (В чем заключается принцип работы мотора? Как он приводит в действие механизм? Где он используется? и т.д.). Поэтому мысль о том, что описание и повествование свойственны только художественному стилю [12, с. 13], кажется односторонним, необъективным суждением.

Эти три типа текста в основном встречаются в монологической речи, поэтому их можно рассматривать как виды монолога.

Текст можно понять, недопонять, вовсе не понять. Текст в ряде случаев выполняет функцию средства международного речевого общения. Язык текста, предназначенного для чтения или слушания, язык автора и реципиента (слушателя/учащегося) бывают разными. Язык текста может и не быть авторским, если он переведен из другого языка. Он может быть неродным, как для говорящего, так и для слушающего. Язык текста может быть родным для реципиента, но реципиент может переводить его на родной язык адресата. Могут встречаться тексты на двух, трех языках. Тексты передач российского телевидения адресованы не только русским. Их понимают и смотрят и россияне (якуты, эвенки, мордва, алтайцы, чеченцы…), и не россияне (киргизы, узбеки, грузины, эстонцы, казахи…). Призыв к молитве у мусульман – текст. Он не является родным и понятным для многих слушателей.

Итак, текст можно группировать по нескольким критериям. Актуальными являются особенности адресата и адресанта. В использовании, понимании и объяснении текста высока роль языковой личности. Язык личности играет центральную роль в системе «субъект – объект – процесс речи – совокупность обстоятельств». С.Е. Никитина, например, пишет: «…говоря о языковом сознании личности, мы должны иметь в виду те особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, возрастом, психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константами и переменными параметрами личности» [11, с. 34]. Речь личности характеризуется такими устойчивыми и неустойчивыми показателями коммуникативной ситуации, как языковой и культурный статус, социальное положение, пол, возраст, психический тип, взгляд, особенности биографии участников общения. Эти показатели в той или иной мере реализуются в речи личности и ее речевой деятельности. Текст как речевое образование отражает и берет в счет особенности (возраст, статус и др.) говорящего-пишущего, а также потребности слушателя-читателя, поэтому выполняет функцию субъективного индивидуального речевого произведения.

В процессе изучения проблематики текста и обобщения взглядов ученых-текстологов нами предложено новое и наиболее полное определение текста. В связи с этим мы пришли к следующим выводам:

1) текст представляет собой сложное, многоаспектное когнитивно-речевое произведение;

2) он допускает детальную классификацию, анализ и описание с различных позиций;

3) идеи и принципы, внедренные в исследование, могут послужить базой для разностороннего и интегрально-типологического изучения текста, полного представления его логико-семантических, композиционно-конструктивных, коммуникативно-речевых, когнитивно-языковых, прагматических и других свойств.

Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. Прагматический аспект изучения текста. *Сборник научных трудов Московского государственного педагогического института имени М. Тореза*. Москва, 1983; Выпуск 200: 3 – 15.
2. Кодухов В.И. *Психологическое направление в языкознании и преподавании русского языка*. Ишим, 1993.
3. Мусаев С.Ж. *Вопросы кыргызского языкознания*. Бишкек, 2010.
4. Мусаев С.Ж. Тексттик лингвистика. *Вестник Иссык-Кульского универкситета*. 2001; № 5: 185 – 195.
5. Мадмарова Г.А. *Межкультурные концепты в тексте художественного произведения*. Бишкек, 2017.
6. Маразыков Т.С. *Интеграция экстралингвистических факторов в тексте*. Бишкек, 2005.
7. Ильенко С.Г. *Текстовая реализация и текстообразующая функция синтаксических единиц.* Ленинград: ЛГПИ, 1988: 5 – 138.
8. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
9. Зулпукаров К.З., Кожоева Г.Ж., Эшманова С.К. *Конфигурации повторов в поэтическом тексте*. Ош, 2015.
10. Зулпукаров К.З., Абдулатов А.А., Кожоева Г.Ж., Эргешева С.Б., Эшманова С.К. *Актуальные вопросы лингвопоэтики и лингвопаремиологии*. Ош, 2019.
11. Никитина С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре. *Язык и личность*. Москва: Наука, 1989: 34 – 41.
12. Эшманова С.К. *Конфигурации повторов в тексте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Бишкек, 2017.
13. Сабиралиева З.М., Эшманова С.К. Текст и его типы. *Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана*. 2016; № 4: 204 – 206.
14. Зулпукаров К.З., Сабиралиева З.М. О когнитивно-языковой сущности юмора и способах его создания. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85).

References

1. Anisimova E.E. Pragmaticheskij aspekt izucheniya teksta. *Sbornik nauchnyh trudov Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni M. Toreza*. Moskva, 1983; Vypusk 200: 3 – 15.
2. Koduhov V.I. *Psihologicheskoe napravlenie v yazykoznanii i prepodavanii russkogo yazyka*. Ishim, 1993.
3. Musaev S.Zh. *Voprosy kyrgyzskogo yazykoznaniya*. Bishkek, 2010.
4. Musaev S.Zh. Teksttik lingvistika. *Vestnik Issyk-Kul'skogo univekrsiteta*. 2001; № 5: 185 – 195.
5. Madmarova G.A. *Mezhkul'turnye koncepty v tekste hudozhestvennogo proizvedeniya*. Bishkek, 2017.
6. Marazykov T.S. *Integraciya `ekstralingvisticheskih faktorov v tekste*. Bishkek, 2005.
7. Il'enko S.G. *Tekstovaya realizaciya i tekstoobrazuyuschaya funkciya sintaksicheskih edinic.* Leningrad: LGPI, 1988: 5 – 138.
8. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
9. Zulpukarov K.Z., Kozhoeva G.Zh., `Eshmanova S.K. *Konfiguracii povtorov v po`eticheskom tekste*. Osh, 2015.
10. Zulpukarov K.Z., Abdulatov A.A., Kozhoeva G.Zh., `Ergesheva S.B., `Eshmanova S.K. *Aktual'nye voprosy lingvopo`etiki i lingvoparemiologii*. Osh, 2019.
11. Nikitina S.E. Yazykovoe soznanie i samosoznanie lichnosti v narodnoj kul'ture. *Yazyk i lichnost'*. Moskva: Nauka, 1989: 34 – 41.
12. `Eshmanova S.K. *Konfiguracii povtorov v tekste*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Bishkek, 2017.
13. Sabiralieva Z.M., `Eshmanova S.K. Tekst i ego tipy. *Nauka, novye tehnologii i innovacii Kyrgyzstana*. 2016; № 4: 204 – 206.
14. Zulpukarov K.Z., Sabiralieva Z.M. O kognitivno-yazykovoj suschnosti yumora i sposobah ego sozdaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85).

Статья поступила в редакцию 20.11.21

УДК 811.351.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-425-427

Khaybulaeva M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: madina_mrasul@mail.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "BIHYINCHILI" (MASCULINITY) IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE AVARS. The article is dedicated to an analysis of phraseological and paremiological units, through which the concept of "bihyinchili" (masculinity) is represented in the Avar language picture of the world. The lexeme *bihyinchili* in the phraseological and paremiological units of the Avar language is a lexical expression of such categories as "heroism", "humanity", "courage", "bravery". Conceptually observation in this study is the concept "bihyinchili", which has a broad meaning, generalizing the actions and behavior of a person by their social value, requiring the exertion of spiritual and physical strength, manifestation of courage, bravery and selflessness. There is no special research in the linguistic literature on the study of the concept "bihyinchili" in the Avar language picture of the world. The study of paremiological and phraseological units allow to clarify the idea of masculinity, heroism, courage, and tenacity of the Avars.

Key words: **cultural linguistics, concept, masculinity, man, Avar language, paremia, phraseological units.**

М.М. Хайбулаева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: madina_mrasul@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БИХЬИНЧИЛЪИ» («МУЖЕСТВЕННОСТЬ») В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРЦЕВ

Статья посвящена анализу фразеологических и паремиологических единиц, посредством которых концепт «бихьинчилъи» («мужественность») репрезентируется в аварской языковой картине мира. Лексема «бихьинчилъи» («мужественность») в составе фразеологических и паремиологических единиц аварского языка является лексическим выражением таких категорий, как «героизм», «человечность», «смелость», «храбрость». Предметом научных наблюдений в данном исследовании служит концепт «бихьинчилъи» («мужество»), имеющий широкий смысл, обобщающий поступки и поведение человека по своему общественному значению, требующий напряжения духовных и физических сил, проявления мужества, храбрости и самоотверженности. В лингвистической литературе нет специального исследования, посвящённого исследованию концепта «бихьинчилъи» («мужество») в аварской языковой картине мира. Исследование паремиологических и фразеологических единиц позволило увеличить представление о мужественности, героизме, смелости, стойкости аварцев.

Ключевые слова: **лингвокультурология, концепт, мужественность, мужчина, аварский язык, паремии, фразеологические единицы.**

В течение многих лет дагестанцы мужественно отстаивали родину от врагов, захватчиков. Храбрость, мужество, героизм, гордость аварцев и других дагестанцев воспеты в устном творчестве, отражены во фразеологических и паремиологических единицах аварского языка. Концепт «мужество» в словаре этических терминов определяется как этическая добродетель, характеризующая нравственную меру в преодолении страха. В концепте «мужество» актуализируются конкретные свойства мужского характера, внутренние качества, присущие мужчине, реализуемые внешне посредством его поведения. Испокон веков мужество, смелость, храбрость считались важными качествами для мужчин. В аварско-русском словаре М.Д. Саидова *бихьинчилъи* переводится как «мужество»; «мужественность» [1, с. 92].

В языковой картине мира аварцев ядром концепта «мужественность» является лексема *бихьинчилъи* – «мужество (мужественность)», к приядерной части относятся*: бахIарчилъи* – «героизм, храбрость, смелость»; *багьадурлъи* – «храбрость, отвага, удаль*; къваклu, кьвари* – «стойкость, отвага, доблесть*»; бихьинмахIлъи* – «маскулинность». Выбор данных лингвокультурных пространств в качестве объекта исследования вызывает научный интерес прежде всего потому, что они представляют собой довольно разнотипные модели с точки зрения проявления в них маскулинной сущности.

Понятие «Родина» для аварцев очень много значит. В суровых условиях воспитывались аварцы-труженики и воины-джигиты, которые закалялись морально и физически. Исходя из мудрости пословиц, можно утверждать, что аварцами Родина всегда воспринималась как самое дорогое для человека, место, где он родился, вырос, где находится родительский дом. В аварских паремиологических единицах присутствует побудительный смысл к активизации героического сознания и поведения мужчины на войне: *БахIарчи хIинкъи бугеб къоялъ лъала.* – «Герой познается, когда грозит опасность»; *Бихьинчилъи къо ккедалила лъалеб.* – «Мужественность в трудный день узнаётся». В аварском языке применяются паремии, в которых присутствует призыв к проявлению мужчиной мужественности, героизма не только на войне: *БахIарчилъи рагъда гуребги бихьизабизе бегьулебила.* – «Героизм можно показать не только на войне»; *Бихьинчилъиялъеги жиндирго бакI букIунеб.* – «И для мужественности находится место», букв.: «Для мужественности своё место бывает».

П. Куртц, размышляя о мужественности, пишет: «Я имею в виду мужество, настойчивую последовательность в действиях, твердость, активную волю к преодолению препятствий, охоту достижения цели и стойкую решимость осуществить задуманное и превзойти обстоятельства и даже саму природу» [2, с. 26].

В аварской лингвокультуре «мужественность» употребляется как синоним нравственной твёрдости, часто понимается как проявление героизма, храбрости. «Определяемая статусом гендерного концепта в рамках современного подхода в лингвистике, *мужественность* представляет собой сложную, многоуровневую и культурно обусловленную единицу общественного сознания» [3, с. 9].

Использование лексемы *мужественность* с целью обозначения мужской гендерной идентичности не согласуется с ее словарными толкованиями, где в большинстве случаев содержится апелляция к высокому нравственному качеству безотносительно к полу. В этом случае наиболее предпочтительным становится «латинизированный» интернациональный термин «маскулинность», потому что он обозначает именно мужское начало – то, что относится к мужчинам и отличает их от женщин [4, с. 568]. Таким образом, значение смелости, храбрости и мужества выражается в том, что они всегда помогают человеку преодолеть страх, собственную природу и, соответственно, помогают ему стать более совершенным.

В аварском языке существует множество пословиц и поговорок о храбрости, доблести, чести, однако непосредственно лексема «мужество» встречается в немногих. Словарь аварских пословиц и поговорок [5] содержит 15 *паремиологических единиц: Бихьинчиясул рагIи жиндаго барабила.* – «Слово мужчины зависит от него же»; *Бихьинчилъиялъеги жиндирго бакI букIунеб.* – «И для мужества есть свое место», букв.: «Бывает место для мужества».

Немаловажную роль в вербализации лингвокультурного концепта «*бихьинчилъи*» («мужественность») имеют антономические ряды паремий. Их в аварском языке 11: *БахIарчи кьалда хола, хIалихьат боснов хола.* – «Герой на войне умирает, подлец в постели умирает»; *БахIарчи цин хола, хIалихьат анцIул хола.* – «Герой один раз умирает, подлец – десять раз»; *БахIарчияс къо хIехьола, хIалихьатас мугъ рехула.* – «Герой терпит, а подлец спину показывает»; *БахIарчи хвани, цIар хутIулеб, хIалихьат хвани, рогьо хутIулеб.* – «Если герой умрет – имя остается, если подлец умрет – позор остается»; *БахIарчи чарангIан гьетIулареб, хIалихьат пахь гIадин гьетIарулев.* – «Герой, как сталь, не сгибается, подлец, как олово сгибается». В последних двух примерах с уступительным значением и сравнением содержится предупреждение о последствиях проявления подлости, трусости.

В паремиях аварского языка отражается тесная связь мужества с совестью, а также их неразделенность, например: *ЯхI гьечIелъуб бахIарчилъи букIунареб.* – «Там где совести нет, не бывает и мужества»; *БахIарчилъиги намусги цадахъ букIунеб, цояб билани, цоябги билулеб.* – «Геройство и совесть взаимосвязаны, если одно потеряется, то и другое потеряется».

В аварской лингвокультуре понятие «совесть» связано не только с качествами, характерными для мужчины, но и с традицией и обычаями. Актуализация ценности таких моральных констант внутреннего мира аварцев присутствует в паремиологической единице: *Бихьинчиясул яхI гурони, жужахIалъул цIеца бухIулареб жо гьечIебила.* – «Кроме совести мужчины в аду сгорает всё».

В паремиях аварского языка лексема *бихьинчи* («мужчина») актуализирует необходимость терпеливого отношения мужчины ко всему, не приветствуется нетерпеливое, придирчивое, соблазнительное отношение к еде: *Бихьараб хIехьезейила бихьинчияс яхI кьун бугеб.* – «Совесть дана мужчине, чтобы стерпеть», букв.: «Увиденное стерпеть мужчине дана совесть»; *Бихьинчиясул чехь рачлида гъоркь буклине кколеб.* – «У мужчины не должен быть большой живот», букв.: «Мужчины живот под ремнём должен быть»; *Бихьинчияс кванда цIар чIвалареб.* – «Мужчина не должен придираться к еде», букв.: «Мужчина не должен негативно относиться к еде»; *Бихьинчи хьулхьудуларев*. – «Мужчина не должен соблазняться на еду».

В паремиях аварского языка чаще всего вместо финитной формы глагола употребляются причастия. М.М. Халиков объясняет употребление причастия вместо финитной формы: «Если глагольное сказуемое называет действие как таковое, то причастное сказуемое и называет, и описывает это действие, которое представляется как коммуникативно значимый признак, характеризующий бытие предмета [6, с. 140].

Важнейшим этико-поведенческим комплексом является бихьинчилъи («мужчинство»), моделирующее мужскую поведенческую субкультуру аварцев. Это – своеобразная кристаллизация модели поведения и коммуникативных программ воинской/мужской чести, например: *Бихьинчилъи къо ккедалила лъалеб.* – «Мужчинство» в трудную минуту узнается»; *Бихьинчиясул къисмат жиндихгойила букIунеб.* – «Судьба мужчины в его руках»; *БахIарчилъи яхIалъулъила букIунеб.* – «Героизм связан с совестью», букв.: «Героизм в совести содержится».

Посредством одного полисемантического глагола можно образовать до сорока и более сложных глагольных лексем. В данном случае посредством суффиксов -ла образуются формы глаголов с уточняющим (конкретизирующим) значением, которые традиционно употребляются в пословицах и поговорках.

З.М. Маллаева отмечает: «В аварском языке представлено довольно ограниченное количество непроизводных основ, на базе которых можно получить огромное количество производных глаголов» [7, с. 325]. На это же указывает З.М. Магомедбекова: «На базе полисемантического глагола, глагола с соответствующим мотивированным именем или наречием пространственного значения, образуются новые глагольные лексемы, передающие самую разнообразную семантику» [8, с. 86].

В паремиях аварского языка используются сравнения, например: *ЧIара-хьарав гурев бихьинчи – ритIучIил хIалIу*. – «Непостоянный мужчина – как плевок оленя» букв.: «Неуверенный мужчина – плевок оленя». Не имеющего своих моральных и нравственных устоев мужчину сравнивают с плевком оленя, который может предотвратить выделение токсинов из растений, которыми он питается. В паремиологических единицах аварского языка герой сравнивается

со львом: *Гъалбацlалъ нахъе цlоко толеб, бахlарчияс цlар толеб.* – «Лев шкуру после себя оставляет, герой имя оставляет»; *Гъалбацlидаги бихьинчиясдаги бихьулареб жо буклунаро*. – «Мужчина и лев должны все вынести», букв.: «Мужчина и лев что только не видят».

Когда совершается смелый поступок, возможно преодоление страха перед опасностью, а невозможность преодолеть страх негативно воспринимается в аварской языковой картине мира, например: *Бихьинмахlай чlужугlаданалдасаги цlунаги, цlумахlав бихьинчиясдасаги цlунаги!* – «Уберегите от мужеподобной женщины и от женоподобного мужчины!»; *Бихьинчи ватани, бихьинчи гlадин вукlа, ватичlони, чlинчlу чlвай!* – «Если мужчина, то веди себя как мужчина, если нет – платок одень».

Качества «лучшего», «достойнейшего», «мужественного» человека в этнической культуре аварцев ассоциируются с характеристиками и свойствами собственной этнической идентичности, которые актуализируются лексемой *магlаруллъи* («авария, аваристан») и фразеологизмами: *магlарулъасул махlлъи* («запах аварца»), *магlарулъасул къадру* («честь аварца»).

В аварской паремии *Бахlарчи лъала хlинкъи ккараб бакlалда, гlакъил лъала чара хвараб ишалда гьоркьоб.* – «Герой узнается в опасности, умный узнается в безнадёжном состоянии» сравниваются «герой» и «умный» в разных ситуациях.

Мужество – это характерная черта горца, которая проявляется не только в трудную минуту, но и в обычное время, в семье, в разных ситуациях.

В пословицах и поговорках аварского языка выражены представления народа о герое и героических поступках, нравственные нормы и понятия горцев. Например: *Метер кколелъул пикру гьабулесул бахlарчи вахъунаревила.* – «Кто думает о последствиях, тот не станет героем».

«Мужественность» в аварской языковой картине ассоциируется также с «огнём», который обжигает, и наделяется эпитетом «пламенный»: *цlа гlадав чи* – «человек, как огонь»; «*цlа гlадав бихьинчи* – «мужчина, как огонь»; *цlа гlадинав гlолохъанчи* – «молодец, подобный огню».

Противоположностью лексемы «мужество» являются «трусость», «слабость». При сложных обстоятельствах некоторые люди не могут справиться со своими страхами и слабостями, например: *Хlинкъиялдалъун чи къадаралдаса ворчlуларо.* – «Оттого что боишься, от судьбы не уйдешь»; *Хlинкъарасе хlалхьи гьечlеб.* – «Тому, кто боится, покоя нет»; *Хlинкъарасухъа билараб багьадурасда батулеб.* – «То, что потерял трус, найдет герой». Такие паремиологические единицы предостерегают от последствий, которые могут возникнуть из-за страха.

Мужество есть преодоление страха смерти. Предмет мужества – смерть, которая считается достойной, прекрасной, и отношение к ней характеризует нравственные качества индивида. *Бахlарчилъун хвезе лъикl цlукlалъун хвеялдаса.* – «Лучше умереть героем, чем трусом». За счет образования синонимичных качественных прилагательных оборотов путём отрицания противоположного (антонимического) качества или признака *бахlарчияв* – «смелый», *хlинкъи-къай гьечlев/лъаларев* – «не имеющий/ведающий страха» могут пополняться ряды вариантных форм словесного выражения, стилистико-выразительная значимость которых огромна [6, с. 156]. В аварском языке имеют место и другие подобные формы, репрезентирующие мужество, например: *нахъекъай гьечlев* – «неотступный».

Генетически аварцы обладают высоким ростом, крепким телосложением, они мускулистые, статные, что служит главным внешним доказательством мужественности. В следующих анализируемых бессоюзных паремиологических единицах противопоставляется внешняя сторона мужчины и внутреннее состояние – трусость: *Гучги жанги жо гуро, жанив даци гьечlони.* – «Мощь и душа ничто, если ты трус», букв.: «Мощь и сила ничего не значат, если внутри дяди (душка) нет; *Тlом чlартилав, ракl квасулав.* – «На вид – герой, а сердце трусливое», букв.: «Кожа войлочная (плотная, толстая), сердце шерстяное (мягкое); *Вихьизе – бахlарчи, ватизе – хlалихьат.* – «На вид – герой, на деле – трус, подлец». Смысл данных паремиологических единиц заключается в том, что мужчина с большим телосложением может оказаться трусом в зависимости от ситуации. Для компаративной характеристики мужчины в аварском языке используются, ставшие символическими, названия животных, например: *Къаркъала бугъилав – ракl хlанчlилав.* – «Тело как у быка – сердце птичье».

Одним из символов храбрости в аварском фольклоре считается *цlум* – «орёл», *къвеклаб цlум* – «орёл с пёстрым оперением»: *Цlумлъун воржарав гьанатlе рещтlаравила, гъедулъун воржарав гъосогохlmla рещтlаравила.* – «Как орёл полетевший на мясо сел, как ворон полетевший на дерьмо сел». В данной паремиологической единице сравниваются действия орла и ворона, актуализирующие храбрость в образе орла и лень – в образе ворона. *Къвеклаб цlудул тlинчl* – «храбрец» (букв.: «птенец орла с пестрым оперением»).

Надалда цlва бараб, къвеклаб цlудул тlинчl,
Дур цlарухъ Патlимат ина паналъун (Р. Хlамзатов).
«Храбрец с красной звездой,
Услышав имя твое,
Патимат будет заворожена» (Р. Гамзатов).

Для актуализации безрассудных поступков в аварском языке применяются следующие паремиологические единицы: *Хамабагьадурасул гlумру къокъаб.* – «У безрассудного храбреца жизнь коротка»: *Хlамабагьадурлъиги гьабуге, гьечlеб бахlарчилъи бихьизабизеги лъугьунге.* – «Не совершай безрассудный поступок, и не старайся показать геройство, которое не характерно тебе»; *Хlамабахlарчилъи гьабизе цевеги кlанцlуге, лъутизе нахъаги чlоге.* – «Чтобы совершить безрассудный поступок, не лезь вперёд, чтобы убежать – не стой в конце». В паремиях прослеживается предостережение человека от безрассудного геройства, указывается на необходимость ума при героизме.

Рассмотрев понятие «мужество» как категорию этики, можно сделать вывод о том, что лексемы, репрезентирующие концепт «мужество», тесно связаны, т.е. смысл одной формы пополняется через использование других речевых форм. Концепт «мужество» в аварском языке раскрывается с помощью таких категорий, как «храбрость», «геройство», «твёрдость», «смелость» и др. Итак, аварская языковая картина мира раскрывает моральные принципы, связанные с концептом «мужественность». Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в аварском языке для репрезентации концепта «человек» активно применяются конструкция сравнительного оборота и конструкция СПП. Также наряду с согласованными атрибутивами активно используются конструкции с причастными оборотами.

Библиографический список

1. Саидов М.Д. *Аварско-русский словарь*. Махачкала, 1967.
2. Куртц П. *Гуманистический манифест 2000: призыв к новому планетарному гуманизму*. Барнаул, 2000.
3. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах. *Гендер и язык*. Москва, 2005.
4. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. *Введение в гендерные исследования*. Санкт-Петербург, 2001; Ч. I.
5. Алиханов З.А. *Пословицы и поговорки аварского языка*. Махачкала, 2012.
6. Халиков М.М. *Проблемы общей и аварской стилистики*. Самара, 2018.
7. Маллаева З.М. *Глагол аварского языка*. Махачкала, 2007.
8. Магомедбекова З.М. Глагольное словообразование в аварском языке. *XIII регион:* научная сессия по историко-сравнительному изучению иберийско-кавказских языков. Майкоп, 1990.

References

1. Saidov M.D. *Avarsko-russkij slovar'*. Mahachkala, 1967.
2. Kurtc P. *Gumanisticheskij manifest 2000: prizyv k novomu planetarnomu gumanizmu*. Barnaul, 2000.
3. Kirilina A.V. Gendernye issledovaniya v lingvisticheskih disciplinah. *Gender i yazyk*. Moskva, 2005.
4. Kon I.S. Muzhskie issledovaniya: menyayuschiesya muzhchiny v izmenyayuschemsya mire. *Vvedenie v gendernye issledovaniya*. Sankt-Peterburg, 2001; Ch. I.
5. Alihanov Z.A. *Poslovicy i pogovorki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2012.
6. Halikov M.M. *Problemy obschej i avarskoj stilistiki*. Camara, 2018.
7. Mallaeva Z.M. *Glagol avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
8. Magomedbekova Z.M. Glagol'noe slovoobrazovanie v avarskom yazyke. *XIII region:* nauchnaya sessiya po istoriko-sravnitel'nomu izucheniyu iberijsko-kavkazskih yazykov. Majkop, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 882:82.015 (571.63)

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-427-433

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

FAR EASTERN POETS OF THE SILVER AGE. The article continues a series of copyright works. They deal with the problems of studying the development of Russian modernist poetry in the Russian Far East and the study of historical and literary pages of Russian emigration in China. In the presented work, this is done on the example of the work of S.Ya. Alymova – his path of literary creative life at the very beginning of the 1920s took place in Vladivostok and Harbin. Several collections

of poems were released in Harbin, including the “Tenderness Kiosk”. The texts by S.Ya. Alymov lately discovered in the funds of the Russian State Historical Archive of the Far East and the State Archive of Primorsky Territory are introduced to the academic community for the first time. As a result of the study, the researchers come to the conclusion that discovered and analyzed works of the author (including little-known and introduced into scientific circulation) are created within the framework of the problem of the relationship of tradition and innovation. The artistic concept testifies to Alymov’s unconditional understanding of the aesthetics and philosophy of the Silver Age: eclectic dependence on various practices of Russian poets of the first quarter of the twentieth century. The article emphasizes the futuristic influence on the poetry of S.Ya. Alymov of the Far Eastern period.

Key words: **Sergey Alymov, Far East modernist poetry, Silver Age, China, Harbin City, Vladivostok City, Russian Far East emigration.**

Е.О. Кириллова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЕ ПОЭТЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Статья продолжает серию авторских работ, посвящённых проблемам изучения путей развития русской модернистской поэзии на Дальнем Востоке России и исследованию историко-литературных страниц русской эмиграции в Китае. В представленной работе это делается на примере творчества С.Я. Алымова, чей путь литературного становления в самом начале 1920-х гг. проходил во Владивостоке и Харбине, где было выпущено несколько сборников, в том числе «Киоск нежности». Впервые привлекаются тексты поэта и писателя, хранящиеся в материалах фондов Российского государственного исторического архива Дальнего Востока и Государственного архива Приморского края. В результате исследования приходим к выводу, что обнаруженные и проанализированные произведения автора (в том числе малоизвестные и вводимые в научный оборот) создавались в рамках проблемы соотношения традиции и новаторства. Художественная концепция свидетельствует о безусловном постижении С. Алымовым эстетики и философии Серебряного века, а именно: эклектичной зависимости от разнообразных практик русских поэтов первой четверти XX века. В статье акцентированы футуристические влияния на творчество С. Алымова дальневосточного периода.

Ключевые слова: **Сергей Алымов, дальневосточная модернистская поэзия, Серебряный век, Китай, Харбин, Владивосток, русская дальневосточная эмиграция.**

Актуальность работы определяется тем, что в статье исследуется своеобразие модернистских течений дальневосточной поэзии конца 1910 – начала 1920-х гг. на примере наследия поэта-эмигранта Сергея Яковлевича Алымова (1892–948). К сожалению, необходимо констатировать недостаточную изученность творческого наследия литератора, которое составляет одну из примечательных глав русской литературы XX века, в том числе литературы восточной ветви русского зарубежья. Некоторые аспекты поэтического творчества автора были рассмотрены Л.Ф. Алексеевой и Т.В. Жаворонковой. Современных исследователей интересует социально-историческая очеркистика, основанная на впечатлениях от жизни писателя-эмигранта в Маньчжурии, восприятие советской критикой 1930-х гг. спектаклей по сценариям С. Алымова (А.А. Левченко, И.А. Дябкин, О.Е. Цмыкал). Безусловно, привлекает и такое явление, как лагерная лирика С. Алымова, написанная в Бутырках и на Соловках, роль автора как поэтического создателя и «запечатлевателя» уголовного шансона Беломорканала. Сергей Яковлевич был репрессирован и как «китайский шпион» летом 1930 года получил 10 лет лишения свободы по 58-й, «политической» статье.

При рассмотрении творческого метода поэта-эстета, в будущем – кандальщика и песняра, необходимо учитывать опыт усвоения литератором художественной практики футуризма и акмеизма, пролеткультовских тенденций начала и середины 1920-х гг., а также ориентальных установок, свойственных дальневосточной культуре фронтира. Научная новизна видится в том, что впервые в научный обиход вводятся тексты С. Алымова и его неизвестные или малоизвестные произведения, обнаруженные на страницах дальневосточной периодики времён революции и гражданской войны. Большинство этих материалов хранится в фондах региональных архивов: Российского государственного исторического архива Дальнего Востока (РГИА ДВ), Государственного архива Приморского края (ГАПК).

Цель исследования состоит в восстановлении и изучении творческого наследия С. Алымова как одного из представителей русской модернистской поэзии на Дальнем Востоке России в 1917–1922 гг., характеристике его литературно-эстетических взглядов. Данная работа является продолжением реализуемой концепции и ставит следующие конкретные задачи: 1. Охарактеризовать журналистскую, театральную и эстрадно-кабаретную деятельность С. Алымова в Харбине и Владивостоке. 2. На примере сборника «Киоск нежности» и разрозненных стихотворений начала 1920-х гг., сохранившихся в дальневосточной периодике разной направленности и не вошедших в книгу, определить художественные и идейно-эстетические доминанты поэзии автора. 3. Представить реализацию поэтики футуризма (тематическое и мотивно-образное наполнение, лексическое обновление, приём звукописи). 4. Обозначить переклички с известными русскими поэтами Серебряного века (И. Северяниным, Д. Бурлюком, К. Бальмонтом, В. Хлебниковым, В. Маяковским), дальневосточными богемными литераторами (В. Март), французскими символистами (Ш. Бодлером). 5. Рассмотреть и проанализировать жанровые нововведения и стилевые решения (создание авторских поэтических жанров).

Допускаем, что имя Сергея Алымова по-прежнему малоизвестно в наши дни, особенно его творчество, связанное с эмиграцией. Тем не менее в истории русской литературы XX века этот талантливый богемный представитель Серебряного века занимает место весьма значительное, а в литературе дальневосточной – особенно. Специалисты-филологи знают Сергея Алымова прежде всего как незаурядного поэта начала прошлого века, чья жизнь и литературные эксперименты были напрямую связаны с активной деятельностью во Владивостоке и Харбине. Безусловен сегодня и тот факт, что своим творчеством поэт оказал влияние на художественную жизнь всего Дальнего Востока того времени, задавал тон литературно-поэтической ситуации, породил эстетов-подражателей. В своё время эмигрант Сергей Яковлевич Алымов приобрёл известность не только как поэт, но и прозаик, драматург, переводчик. Ему принадлежат стихотворные книги «Киоск нежности» (Харбин, 1920), «Отзвуки» (Иркутск, 1921), «Оклик мира» (Харбин, 1921), «Арфа без молний» (Харбин, 1922), «Пьяное сердце» (Харбин, 1922), «Стихи и песни» (М., 1949). В 1920–1930-х гг. он также снискал себе имя и как автор различных эссе, рецензий на театральные постановки и художественные выставки русского Харбина. Ещё до ареста писателя, в 1928 году, в столице был опубликован его рассказ из китайской жизни «В атласной темнице», а в декабре 1929 г. его пьеса-обозрение «КВЖД», созданная на дальневосточном материале, стала первой постановкой Центрального театра Красной армии. В 1929 и 1930 в харьковском издательстве «Пролетарий» вышел из печати роман С. Алымова «Нанкин-род», повествующий о богемной жизни Шанхая двадцатых годов. В России книга эта до 2018 года никогда не переиздавалась [1].

Эмигрантская жизнь С. Алымова началась с революционной деятельности: за причастность к анархистам, как член «Летучей боевой железнодорожной харьковской группы анархистов-коммунистов», он был сослан летом 1911 года в Сибирь, в Канский уезд Енисейской губернии на «вечное поселение», откуда вскоре бежал в Китай. Побывал во многих странах, жил трудом неквалифицированного рабочего. Вместе с Верой Дятловицкой, его женой, девятнадцатилетний С. Алымов становится эмигрантом и оседает в австралийском Брисбене. Здесь он вступает в Союз русских эмигрантов, в совершенстве овладевает английским языком, с головой окунается в общественную деятельность. Но зарабатывать на жизнь в стране Oz приходилось в основном физическим трудом: «Был грузчиком, землекопом, лесорубом, работал на скотобойнях, рыбачил, резал сахарный тростник, занимался архитектурой и сотрудничал в русской и австралийской прессе, печатая стихи, рассказы, статьи на русском и английском языках, – писал он в автобиографии. – Зарабатывал деньги в том числе и цирковым боксером. Хватало на стихи» [2, с. 166]. Писать стихи С. Алымов тоже начал в Австралии, поэтому его ранние поэтические произведения эмигрантского периода разбросаны по страницам русских газет, издававшихся на пятом континенте. Летом 1917 поэт посетил Филиппины, Гонконг, Корею и Японию, острова Тихого и Индийского океанов, в том же году перебрался в Харбин.

По нашим предположениям, во Владивостоке, Харбине и Шанхае С. Алымов находился в общей сложности с 1917 по 1926 (или 1928) гг. Обосновавшись в Харбине, который первые десятилетия XX века называли «маленьким Петербургом», «маньчжурским Сан-Франциско», «восточным Парижем», поэт сотрудничал как актёр варьете в художественном кабаре «Chat Noir». Будучи автором многих номеров кабаретной программы, он до конца марта 1919 года совмещал эту работу с должностью конферансье и, к слову, слыл одним из самых модных конферансье в городе. С. Алымова можно считать также основателем харбинских шантанов, например, клуба «Шантэклер», заведовал он и литературной частью театра-кабаре «Кривой Купидон», имевшего летний сад (ул. Магазинная, 3). Как отмечал харбинец Г.В. Мелихов, «вёл в них (на высоком, надо сказать, художественном уровне) литературно-художественную часть, выступал как артист, пел, танцевал…» [3]. Совместно с художником Николаем Гущиным, выступившим иллюстратором поэтического сборника друга «Киоск нежности», и другими художниками, артистами и поэтами С. Алымов в этом же году стоял у истоков харбинской художественной богемной студии «Кольцо», устроенной в пустовавшей летом зимней будке при катке. «Молодёжь влекли поэты <…>. Гостей в “Кольце” встречали ласково <…>. Обаятельнее всех был С. Алымов, его нельзя было не запомнить. Он был очень красив какой-то звериной красотой – высокий, гибкий,

чёрные досиня волосы, огромные чёрные мерцающие глаза и татарские брови в разлёт», – вспоминала журналистка и писательница Юстина Крузенштерн-Петерец в статье о дальневосточных поэтах «Чураевский питомник» [4, с. 286].

С 1919 года С. Алымов часто бывает во Владивостоке, где сближается с властвовавшими в литературной жизни города футуристами Д. Бурлюком, Н. Асеевым, С. Третьяковым, знакомится и, вероятно, поддерживает контакты с местными богемными поэтами: В. Мартом, Г. Фаином, В. Рябининым, О. Худяковой и др. Профессионально сближается с авангардными художниками: В. Пальмовым, В. Фиалой, М. Афанасьевым, Г. Комаровым, которые в то неспокойное время богато иллюстрировали местные издания своими рисунками, шаржами и карикатурами. Как автор С. Алымов принимает участие в нескольких футуристических журналах «Творчество» (Владивосток, 1920). В это же время становится одним из видных деятелей Литературно-художественного общества Дальнего Востока (ЛХО ДВ). Вместе с соратниками-футуристами во Владивостоке выступает с эпатажными лекциями и докладами типа «Эротика на аэроплане Бурлюка» [5]. Открывает ночное кабаре «Чёрная кошка». В 1921 году С. Алымов становится членом президиума владивостокского Пролеткульта. Принимает участие в создании сборника «Неравнодушные строчки», посвящённого годовщине событий 4–5 апреля 1920 г. – дня выступления японцев в Приморье. Альманах вышел в Чите в апреле 1921 года под редакцией ярого апологета и идеолога футуризма на Дальнем Востоке Н.Ф. Насимовича-Чужака. В сборнике были опубликованы три «гневных» произведения С. Алымова: поэмы «Корея на кресте» и «Из берегов» (с посвящением Ольге Лазо) и стихотворение «Партизаны» (под псевдонимом Кузьма Жах) [6, с. 17–20, 44–45, 68–69].

Во время гастролей в Харбине Д. Бурлюка и Н. Асеева (начало марта 1920) С. Алымов выступает вместе с ними. Именно по его инициативе в том же году по образцу владивостокских ЛХО ДВ и театра-студии «Балаганчик» в Харбине было образовано такое же объединение – Харбинское литературно-художественное общество. В конце 1920 года при нём был создан клуб, ставший центром местной литературно-художественной богемы. «Литературно-художественный театр» – так именовал себя шантан С. Алымова «Кабачок Богемы», располагался он в доме Хаиндрова по ул. Китайской, 44. «Имел президиум: Л.Х.С., С. Алымов, М. Бакалейников, Я. Градов, И. Дальгейм и Борис Радов. Кабачок имел хорошую литературную часть, с его сцены звучали пародии, шаржи, интермедии, шутки. “Вся богема у себя в кабачке. Вход бесплатный. Ресторан при театре И.Л. Хаиндрова открыт круглые сутки” – так взывала реклама. В 1920 году второй премьерой в “Кабачке” исполнялись “Пантеон любовниц” и пастораль “Последний мираж”, автором которых был С. Алымов» [3].

В начале 1921 года приехавший в Харбин С. Третьяков принял участие в работе ХЛХО, где открылась Студия поэзии. Известно также, что вместе с литераторами Н. Асеевым, Ф. Камышнюком, С. Третьяковым, Вл. Силловым в 1920–1921 гг. во Владивостоке и Харбине С. Алымов активно работал в кружке поэтов «Железная дорога», примыкавших к футуризму Существенной становится и журналистская работа. Так, в Харбине С. Алымов почти сразу стал редактором (совместно с философом, политическим деятелем, основоположником русского национал-большевизма Н.В. Устряловым) литературно-художественного ежемесячника «Окно» (№№ 1–2, 1920). Этот первый большой литературно-художественный журнал возник на базе харбинской художественной студии «Кольцо» и типографии советской газеты «Вперёд». Журнал был связан с проблемами Востока и Китая, но в большей степени был обращён к вопросам своего времени. В редакционной статье первого номера отмечалось: «Мы не уклоняемся от жизни. Не закрываем очей на происходящее. Но в наших душах нет места для ужаса и боязни, потому что в них вливается не только железно-чугунный раскат ломающихся и строящихся дней, – но и вещая песня любви, творчества и покоя придущих на смену стальному жезлу борьбы. Мы можем шагать в железных ротах пламенеющей России и быть солдатами борьбы, – но это не может заставить нас выполоть из себя тоску по красоте <…>. Мы вне класса. Мы – художники и творцы – не помещаемся в рамках той или иной социально экономической категории. Мы – шире и больше её. Мы – аполитичны. И это не отрицание существования политики. Политика есть. Но искусство настоящее – над пушкой и над лафетом. Оно – небо жизни <…>. Мы не служим ни революции, ни реакции. Мы только можем делать их лики бессмертными для восторга или отвращения грядущих поколений. Главный мотив нашего творчества – живое человечество…» [7, с. 3–4]. Отметим здесь в качестве перспективы, что такая позиция первостепенности искусства, его безусловного возвышения над всем мирским – социальным, политическим, революционным – найдёт своё проявление в произведениях С. Алымова дальневосточного периода: в статьях «Любовники миражей», «Правнук Виллона» и множестве стихотворений, в том числе и в самой поэтической книге «Киоск нежности». Но подробный разговор о них ещё впереди.

Кроме С. Алымова, в «Окне» публиковали свои поэтические и прозаические произведения Ф. Камышнюк, В. Март, Вс.Н. Иванов, Арс. Несмелов, Н. Алл, Л. Астахов, М. Щербаков, С. Третьяков, Н. Асеев. Журнал выступил организатором серии вечеров, посвящённых обсуждению проблем искусств и современности. Так, например, из сообщения этого журнала читатели могли узнать, что 20 октября 1920 года в зале Коммерческого собрания состоялся публичный диспут на тему «Интеллигенция и дух времени», в котором приняли участие профессор, политический деятель, публицист-эмигрант, один из идеологов сменовеховства Н.В. Устрялов, поэт С. Алымов, писатель Ф. Камышнюк и др. Редакция журнала «Окно» взяла на себя и организационную работу по распространению футуристического направления.

После открытия в Харбине советского генерального консульства С. Алымов принимает советское гражданство. С 1921 года служит при советской администрации на КВЖД. С 1922 работает секретарём в советской газете «Трибуна» и там же печатает свои стихи и фельетоны. Тогда же становится (вместе с Е.С. Кауфманом) первым редактором ежедневной вечерней харбинской газеты «Рупор» (выходила с октября 1921 года), с 1923 г. – редактором-издателем харбинского журнала «Гонг». «В “Рупоре” С. Алымов был заведующим литературной частью и сделал для становления газеты очень многое. Главное – он превратил её в зеркало артистической и литературной жизни Харбина, что делает “Рупор” сегодня исключительно ценным изданием для бытописания города (т.е. во многом в первую очередь для историков Харбина). «При Алымове в “Рупоре” печатались все харбинские поэты и прозаики», – писал Г.В. Мелихов [3]. Совместно с известным публицистом, китаеведом Л.В. Арнольдовым, впоследствии автором двух монографий, вышедших в Шанхае и посвящённых истории и современности Китая («Китай как он есть: быт и политика» (1933) и «Из страны Белого Солнца: этюды о Китае» (1934)), Сергей Яковлевич редактировал однодневную газету «Бальный клич» (1923). Газета была выпущена на балу в харбинском Железнодорожном собрании в день помощи голодающим России. С 1925 г. С. Алымов работал постоянным сотрудником газеты «Копейка». Публиковал стихи, поэмы и статьи в харбинском журнале «Фиал», а также в газетах «Шанхайская жизнь», «Вестник Маньчжурии» и др.

Не обходилось, конечно, без курьёзов и даже скандалов, спровоцированных в большей степени самим заведующим литературной частью, его оригинальным поведением. Так, во владивостокской «Вечерней газете» некто Наручкин посвятил маленький фельетон «Непечатное», как видно из содержания, новому псевдониму С. Алымова. Рецензент восклицает: «Нет больше непечатных слов! Все напечатаны. Оликёренный поэт Сергей Алымов в своём (или, вернее, в чужом) харбинском “Рупоре”, что называется, дошёл до точки. И одну из статей в газете подписал: “Дер Мо”: «Вот это декларация! После “всенежи” и проповеди о “необходимости нежности на земле”… “Не надо никакой Небраски, / Не надо никаких Невад…”. Как прекрасно сказано в “Киоске нежности”. Не надо! Теперь точно и ясно – “Дер Мо”» [8]. Прокомментируем, что поэтические строки негодующего журналиста отсылают к стихотворению С. Алымова «Девушка с Байкала» из обозначенного сборника: «Не надо никакой Небраски! / Не надо никаких Невад!. / В твоих глазах Байкала сказки / Зелёным пламенем горят. / Ты вся – свежее, чем покосы, / Ты вся – пасхальный перезвон. / В твои сверкающие косы / Всю бронзу ссыпал жёлтый клён. / Твоя походка – скачка лани, / Она – сестричка ветерка… / Не разбудившая желаний, / Ты над душой, как облака!» [9, с. 39].

Можно предположить, что продолжением этой эпатажной, будирующей читателя истории с «Рупором» стал ещё один фельетон – на сей раз Жень-Шеня (за этим псевдонимом в дальневосточных литературных кругах скрывался футурист С. Третьяков). В юмореске «Вру в упор» С. Алымов попадает под сатирический обстрел друга-футуриста: «О, величайший из Серёж, / Почём дают, что так орёшь? / Серёжа, родненький Серёжа! / Уж если брать, то брать дороже. / И стоит ли тянуть к Москве, / Покамест спрос твоей газете / В любой харбинской голове / Или хотя б в любом клозете?!» [10].

Нельзя умолчать, что прославился С. Алымов своим поведением и хулиганскими поступками: «В свои 30 лет первый в Харбине забияка, скандалист и даже… дуэлянт. В 1924 году провёл за это 20 дней в харбинской тюрьме и заплатил большой денежный штраф…» [3]. Буйный, эксцентричный характер на протяжении всей жизни являлся визитной карточкой поэта, хотя и портил реноме. С. Алымов хорошо знал английский язык, поэтому после досрочного освобождения из лагерей его назначали переводчиком к приезжавшим в СССР американским писателям. Но он прославился в Москве пьяными дебошами (например, сбросил с балкона любимую собачку артиста Алексея Дикого, который позже станет пятикратным лауреатом Сталинской премии), и от роли переводчика его отставили.

Активный участник подвального театра-студии «Балаганчик» – места, где во Владивостоке собиралась литературная и художественно-артистическая богема, С. Алымов начал с подражания К. Бальмонту и И. Северянину. Авторский сборник стихов с характерным названием «Киоск нежности» вышел в Харбине в 1920 году в издательстве «Окно». Книга была довольно большой – 121 страница, три четверти стихов в ней были написаны в течение последних четырёх лет перед выпуском. Сборник состоял из пяти тематических частей. В подзаголовке С. Алымов отметил: «Лирика женщины, изысканности и любви, книга, написанная сердцем». К слову сказать, вышедшая в 1919 году книга футуриста Игоря Терентьева, одного из организаторов вместе с Алексеем Кручёных, братьями Кириллом и Ильей Зданевичами грузинской футуристической группы «41», носила название «Рекорд нежности» (Тифлис, 1919).

С. Алымов писал искусные версификации о «карминногубых и змеевидных» женщинах, об «инфанте фиалок», о себе – «нежном грешнике» и своих «смарагдовых трансах». Как справедливо отмечал В. Крейд – составитель антологии «Русская поэзия Китая» (М., 2001), для его ранней лирики «характерна театральность, эксцентричность, пристрастие к фразеологическим “изыскам”, напоминающим Северянина» [11, с. 665]. «Алымов – ярый последователь “томного” Северянина», – отмечает А.А. Забияко [12, с. 49]. Действительно, для эми-

грантской лирики С. Алымова характерна поза, пристрастие к «изысканному» слову, преимущественно иностранному, но вместе с тем и мелодичность, лёгкость, ирония, кажущееся отсутствие претензии на глубину содержания. Как и родитель эгофутуризма, С. Алымов в своих стихах живописует забавную страну поэтических грёз, населённую благоухающими дамами полусвета, возвращающимися из салонов красоты, завсегдатаями модных ресторанов, утончёнными франтами, пассажирами лимузинов-саркофагов, маркизами, шевалье, инфантами, экзотическими капитанами. «В этом мире переплелись богема и аристократия, претензии на элегантность и дух авантюризма; его обитатели талантливы, утончены и ужасно “модерны”» [13, с. 59]. И. Северянин: «В будуаре тоскующей нарумяненной Нелли, / Где под пудрой молитвенник, а на ней Поль де Кок, / Где брюссельское кружево… на платке из фланели! – / На кушетке загрезился молодой педагог. / Познакомился в опере и влюбился, как юнкер, / Он готов осупружиться, он решился на всё. / Перед нею он держится, точно мальчик на струнке, / С нею в парке катается и играет в серсо. / Он читает ей Шницлера, посвящает в коктэбли, / Восхвалив авиацию, осуждает Китай, / И, в ревнивом неверии, тайно метит в констэбли… / Нелли нехотя слушает, – “лучше ты покатай”. / “Философия похоти!..” Нелли думает едко: / “Я в любви разуверилась, господин педагог…”. / О, когда бы на “Блерио” поместилась кушетка! / Интродукция – Гауптман, а финал – Поль де Кок!» [14, с. 248]. Северянинские «пасторальные экстазы», «взоры нежней ассонансов Верлена», «души – сады ароматного смеха», «белокурые мгновения», «сиреневый час» – эти и подобные авторские эпитеты, необычные сочетания, неологичные по сути, характерны для С. Алымова:

Полюбив, в Декабре я загроздил сирени...
Полюбив – я из звёзд отчеканил колье... –
Сядем здесь на диван... Ходят люди, как тени,
Что нам тени людей и гримасы фойе?!
Ведь никто из толпы не поймёт нашу близость!
Ведь мещанам далёк пасторальный экстаз. –
Им знакома любовь, как животная низость...
Ах, забудем мещан в наш сиреневый час!
Твои взоры нежней ассонансов Верлена...
Твои плечи дрожат, как берёзок листва...
Улетев далеко из мещанского плена,
Мы людские черты замечаем едва...
Есть моменты в любви, когда люди – помеха!.
Есть минуты в любви, когда люди – ничто!.
Наши души – сады ароматного смеха
И вульгарный диван – королевский «шато»...
Тривиальный диван, словно замок в сирени,
Где цветы и любовь только в нас и для нас. –
Не дадим никому белокурых мгновений!..
Никого не введём в наш сиреневый час!.. [9, с. 63].

Как известно, у футуристов существовала своя образная система, лексические средства поэтического языка были различны. Оригинальность, в частности И. Северянина, была в том, что он смешивал неологизмы с иностранными словами, оказав тем самым сильнейшее влияние на своих соратников эгофутуристов, а также – обнаруженный материал даёт возможность это утверждать – и их дальневосточных последователей-эпигонов, вроде С. Алымова. Как и «гений Игорь Северянин», С. Алымов заставляет строку русского языка взорваться варваризмами, оставаясь при этом поэтически убедительным: «Гарсон, сымпровизируй блестящий файф-о-клок» (Северянин). У С. Алымова: «К файв-о-клоку модное платье приготовлено, / Северная симфония в полевых тонах. / В оперу являетесь вы декольтированной / Обнажённой Фриной отдаётесь в снах» [15]. У дальневосточного поэта-эмигранта Арс. Несмелова в футуристическом сборнике «Стихи», увидевшем свет во Владивостоке в 1921 году, находим: «“Гамен в манто” нервирует фланёров» [16, с. 65]. У С. Алымова: «Мой гамен, предлагающий пряных ласк «Фигаро»; / «В долорозную грустницу превратился Пьеро» [с. 13]; «Гамены стихирь одели, поют» [с. 109]. Или ещё примеры «окказиональных варваризмов»: «Льдяные валансьены крыш сосульчато игольчат. / Капели голос струевой задорно баркарольчат» [с. 70]; «Но мы не желаем кермесса… / (Как тонко пьянит франжипан!)» [с. 41]; «Утренняя дрёма вздыбилась в кэк-вок» [с. 66]; «Снег валансьенится» [с. 68]; «Твой сплин и с них, и с сердца пыль не сдул» [с. 88] и др. Как видно, у С. Алымова богатый словарь галлицизмов, отражающий, в том числе, и лексику светской жизни: камло, визави, тет-а-тет, богема, рандеву, деликатность, куртуазность, эклер, суфле, куверт, экрю, ликёр, шемизетка, пеньюар, афиша, лиф, кашне, гардероб, софа, комод, кушетка, этажерка, фарс, пастораль, партер, бельэтаж, трюмо, пуф, шато, гарнитур, лимонад, колье, горжетка, помпон, рюши, брошь, медальон, гипюр, волан, вуалетка, жабо, камея, шарж, фойе, парфюмерия... Поэт использует забытые галлицизмы, имеющие своеобразный стилистический флёр, налёт: фланёр, жуир, бонвиван, галантен, гризетка, жантильная. Прибегает и к итальянизмам: синьора, дива, мандолина, фиаско, пастель, серенада, паяц, мадонна, трель, фагот, фреска.

С. Алымов использует экзотичные неологизмы для того, чтобы украсить ими стих и поразить читателя. Весьма распространённым его приёмом стало образовывать новые глаголы, причастия и деепричастия от существительных: «онездешниться», научитесь «солниться», «окалошить», «обузлить», «продельфинил» авто, «портретишь» меланхолию, «каскадит» сердце, плач «барельефил» на «склепности» многоэтажной, «грезь» умерла, надоело вечно «натюрмортить», «солнце шампанское всех оянтарило», ты как будто «отишилась», «отрансен», «орозетив», «колокольча», «гашишируя», «обленя», «вуалясь», «омолнивши», «обессолнчен» и др. С. Алымов также любит создавать сложные слова: «гениалка», «грустницы», «грустиль», «вшубившийся», «балдахинность» неба, «вздроги дрожней», «больнинки», «пуглинки», «озерзамок», «сладколёд», «черёмухотранс», «бегловзор», «агататела», «циклонноспящие» глаза, «снеготай», «солнцестрасть», «солнценабат», «поэмотога», «аккордобукеты» и др. Некоторые из них вполне соответствуют компакт-словам «отца русского футуризма» Д. Бурлюка. Для многих читателей словотворчество было главной чертой искусства будущего. И даже сами футуристы, как известно, своей первой конкретной задачей считали обогащение языка новыми словами. Можно вспомнить В. Хлебникова с его «Заклятие смехом» и уникальной в целом системой поэтического языка. В качестве подобного, но уже «дальневосточного» примера заумного языка можно дать иллюстрацию стихотворения С. Алымова «Улыбальчики-пальчики», текст которого включает набор связанных по смыслу окказионализмов:

Улыбальчики-пальчики – хрупкие длинки.
Милые, любимые, нежные киванчики,
Тихие хрустинки, былинки-шорохлинки…
Зацелованные зацеловончики.
Прозрачней лилий восковые свечанки.
С розовым пламенцем малютан-ноготинок. –
Длиннотелые, узкие стрекозы-речанки,
Паучки-прытики ладуш паутинок.
Пальчики-овальчики, на концах лепестинцы,
Прилипшие выпукло к мраморострункам…
Улыбальчики-пальчики – хрупкие длинны
Тянутки вечные к крохоткам лункам.
В каждом улыбальчике-пальчике – скиния.
В каждом киванчике кованном – небо.
Хрупинки-хрустинки, вы – из инея,
Молиться, молиться, где бы не был!.. [с. 89 – 90].

В словесных экспериментах С. Алымова легко считываются новации литературных течений и школ тех лет, например, футуристические или имажинистские: «Глядеть в ваши очи – купаться в вине… / Они ведь не ваши, вакхически лавные» [с. 57]; «На панелях белых солнце гарцевало, / Бронзируя лица, вышедших гулять <…>. / Солнце королевой в улицах ходило… / Солнце усадило грёзы на качель <…>. / Маленький мальчонка, севший на салазки, / Щедро облицован солнечной фольгой» [с. 66]; «Недавно тучка – женщина в белом манто / Спешила по шоссе неба в автомобиле» [с. 21]; «Облака – / Пеньюары без тела» [с. 22]; «Душа, вы напрасно надели соболей горжет!» [с. 98]; «Смешна измятая зима, как старая кокотка <…>. / Фиалки муфты разожгли лиловостью весенней. / И в жилах мечутся огни, и нет берложной лени» [с. 70]. Перед читателем вырастает перечень сочных и хлёстких метафор: «Вы – гортензия – / Фаворитка фраков <…>. / Вы – будуарная папуаска, взирающая на жизнь улыбчато» [с. 58]; «гноился красный глаз автомобиля» [с. 76]; «скоро треснет мировой живот» [с. 99] и др. Образ сердца, символ, обладающий в имажинистской поэзии почти физиологическим, натуралистическим художественным воплощением, был весьма характерен для дальневосточных поэтов, например, В. Марта (Матвеева) [17]. С. Алымов пишет про своё сердце: «Захвати надушенной перчаткой… / Изомни, и отбрось, и рассмейся!..» [с. 87]; «Душа радовалась, а потом – продрогла. / Дрожало худенькое тельце… – / Хрупинка» [с. 99]. В этих поэтических строчках видны реминисценции, неявные цитаты, а иногда пословные отсылки на стихи из сборника братьев Венедикта и Гавриила Матвеевых «Фаин: Сумерки четверга», эта книга вышла в Хай-шинвее (китайское название Владивостока, означающее в переводе «Великий Град Трепангов») в марте 1919 года [18]. У С. Алымова находим: «Я вдел своё сердце в петлицу, / Для тебя. – Делай с ним, что хочешь!.. / На него ты можешь молиться… / Растоптать хохоча, как хохочешь <…>. / Я в петлицу воткнул без цели / Моё сердце. Оно устало» [с. 87].

Некоторые поэтические образы у С. Алымова выглядят почти «маяковскими»: «Но убежала не внявшая… и небо, раскрыв синий рот, / Плюнуло вслед ей падающей звездой <…>. / Позвоню в звёзды… Звёзды – колокольчики! / Звёзды – бокальчики с шампанским планет!.. / Снежные детки – нежные богомольчики, / Хотите пригоршню звёздных конфет?» [с. 101–102]. Говоря о влиянии футуризма, заметна дань, отданная поэтом сниженной лексике: «Даже Новый Год не служит им лазейкой!.. / Забодали их важные пустяки <…>. / Пойду, на мандоле тренькая, / Петь серенады афишным столбам… / Подымаясь к звёздам звонкой ступенькою, / Шёпотом заглушая набат» [с. 102]. Однако отметим, что для С. Алымова более свойственна не сама депоэтизированная лексика, а характерны антиэстетические темы в целом – те, которые традиционно не принимались для возвеличивания.

Несмотря на то, что в целом стихи С. Алымова задушевны и лиричны, мелодичны и просты, не избегает он и использования приёма звукописи, столь характерного для футуристов, в том числе дальневосточных: «Оча на концерте в поэта стилетово» [с. 12]; «Усталости прошли. Я заострил моменты… / Я вынул из души душистое саше. / И ваши ленты / Не в душе!» [с. 23]; «Желая любить остро – / Сел в авто. И плача ребёнком, / Пьеро плясал болеро» [с. 113]. Или, к примеру, в стихотворении «Роща дней» с посвящением – «Всеволоду Иванову»:

«Ростки… Ростки… / И дней побеги. / Тоски / Не надо / У сада / Неги. / В кольце огней / Зевают пушки… / Слышней / Зовут / В уют / Опушки… / Траса в росе… / Речные бульки… / И рады все: / Шмель… / Ель… / Косульки… / Настанет день, / Который не был!.. / Везде / Простой, / Святой, / Как небо» [с. 115]. Ещё одним примером может служить чудесное, будто «прозрачное», стихотворение из «Киоска нежности» с окказиональным названием «Осенник», оно было опубликовано с посвящением другу и соратнику Николаю Асееву, «чья лирика ладанная заря»: «Летают паутинки – / Небесные сединки… / Все дали извопросены: / «Лекарства нет от осени»!.. / В душе: седая скука. / У вас – свечинки руки… / Они прозрачно тают. / Вы, вся – святая! / На голове – корона / Из звёздных листьев клёна. / И сыплют на вас выси / Сосновых игол бисер. / И медленно идём мы / Вдоль стен лесного дома. / А осень, выйдя в сени, / Скликает на осенник» [с. 53].

По сути, почти вся лирика С. Алымова владивостокско-харбинского периода являет художественное противопоставление богемного существования и пошлости мировосприятия обыденного, построена на параллелизме: «Ничего… Только шорохи флейтно-вдумчивой страсти. / Только тонкие контуры прихотливо-изящные… / Мы себя не втолкнули в расширенные пасти / Непродуманных пошлостей, остротою звенящие. / Мы сидим на окошке у заснувшего домика / И, дымя папироской, созидаем поэмы, – / Два бродящих эксцентрика, два хохочущих комика… / Два ребёнка чудесных непогибшей богемы…» [с. 76]. В стихах декларируются футуристические лозунги избранности, инаковости, поэтической отмеченности, это эстеты, с одной стороны, и «уроды храпящие», «убийцы эстеток», с другой, мудрые сумасшедшие и закостенелые обыватели: «На матрацах убийственных спят убийцы эстеток. / Спят уроды храпящие, заплевавшие радость, – / И луна льёт шампанское в рты восторженных деток, / Для кого сумасшествие – ещё мудрая сладость» [с. 76].

Печаль, безысходность – ведущие мотивы лирики С. Алымова этого периода. Часто герой лирических стихов исполнен высокомерного презрения к «изолгавшемуся человечеству», окружающая жизнь представляется ему причудливым, страшным бредом, царством всеобщего непонимания, в котором «коронной ролью поэта» является «диссонанс»:

В каждом предмете есть жуткая сила отравности,
Даже в левкоях запрятано острое зло, –
Дремлет кураре в афишах-герольдах забавности,
В вывесках дико маячит Харона весло.
В пыльном асфальте шевелятся жала змеиные,
В пышном боа – удушенья кокетливый знак;
Шарят стилеты прожекторов длинные-длинные,
Чаша с цикутой – изящной кокотки башмак.
Город-волшебник, готовящий зелья различные,
Знает напитки какие для грёзы какой –
Только всмотритесь внимательно в факты обычные,
К вам никогда не вернётся бывалый покой.
Каждая радость несёт неизменно страдание.
Каждый восторг причиняет сосущую боль. –
Но не в разладе ли главное дней обаяние?
Не диссонанс ли поэта коронная роль.
Наша трагедия – ложь смущения цельности.
Все мы в осколках и в сердце у нас – бахрома.
Сердце всецело во власти мирской карусельности,
В нём Поль де Кок и Бодлер, и Толстой, и Дюма… [19].

Интересно, что это произведение, как и нижеследующее, по непонятным причинам не вошло в харбинский сборник автора, сохранившись лишь на страницах владивостокского еженедельного журнала искусства и литературы «Лель» за ноябрь 1919 года. Тем не менее стихотворение построено на аллюзиях, прежде всего, «Цветов зла» Ш. Бодлера. «Город-волшебник» выписан в реальных деталях: «левкои», «афиши», «вывески», «асфальт», «прожекторы», но в сознании лирического героя это проклятый город, всё отравлено злом, всё напоминает о смерти, о переходе в иной мир – царство «мёртвых» («весло Харона»). С. Алымов сознательно поэтизирует страдания: разлад – это обаяние, чары, очарование. Даже любовь приносит смерть герою, потому что женщина – это чаша с цикутой – болотным вехом, смертельным сильнодействующим ядом. «Venenum Amorosum» – такое название цикла стихов находим в авторском сборнике «Киоск нежности» [с. 28–29]. Волшебное снадобье, магическое питьё, зелье, яд, отрава, гибель, пагуба. Иными словами, это яд любви или любовные чары: «Я снял с алтаря вашу туфлю атласную / Одну из тех… Помните? / Чей каблук тоньше змеиных жал» [с. 28]. Однако и спасение поэт ищет в так называемом «ядоплене» (название стихотворения) – кокаинном экстазе: «Может быть в мрачном и мутном ума помрачении / Есть просветление Истины, скованной в нас?.. / Может быть бред – это Мудрости солнцесвечение? / Может быть нужен, как Бог, кокаинный экстаз?». Финал стихотворения «Ядоплен» (в подзаголовке – «Фёдору Камышнюку») явно декларативен. Утверждается эстетизм как принцип ухода от жизни: «Все мы – Шекспиры, лишённые счастья Гармонии, / Все мы – Бетховены брызгно гремящих сонат, / Радостей, боли, мучений, эксцессов, агонии… / В душу вливается мерно пылающий яд» [19].

В другом стихотворении С. Алымова «Правда» (оно, как и предыдущее, было впервые напечатано в том же номере «Леля») герой – балованный сноб – призывает отказаться от брака как «разврата любовной привычки» и «высохших мумий экстаза»: «Как дико нелепы консервы законного брака! / В морщинах желанья… мечты безнадежно протухли <…>. / В любви, как во всём, неприятна задержанность ноты». От поэта звучит призыв «кружить по жизни с мудрейшей беспечностью птички»:

Зачем огербарить, что юно и майски красиво?..
Зачем сожаленья, обиды и пошлость упрёка?..
Ждёт новая радость, окончим дуэт, горделиво
И ветроподобно избегнем привычки жестокой…
Мир много и стоцветен. В нём «двое навек» – невозможность.
На звучной виоле пиликать затаски противно, –
Узнаю с другой я, с другим ты узнаешь тревожность
Любви нарастанья, мистерии вечной и дивной.
Не надо!.. Не надо разврата любовной привычки…
Знакомых движений и высохший мумий экстаза.
Кружите по жизни с мудрейшей беспечностью птички,
Как выглядит жалко с погибшею розою ваза… [19].

Подобный подход, столь характерный для Серебряного века, был продиктован боязнью мещанства и пошлости: «Мещанства боялись сильнее проказы. В кругу Мережковских, на Башне Вяч. Иванова с артистической усмешкой относились к личностям, всё ещё не презревшим институт брака, тянущимся под венец, ищущим твёрдых оснований быта. Как данность подразумевался лишь конец истории» [20, с. 39]. Отметим, что в жизнь и философию рубежа веков подобные концепции нивелирования института брака во многом приходят из культуры галантного века. А тема галантного века и его репрезентации в поэзии С. Алымова достойна отдельного обращения в перспективе. Ограничимся здесь лишь упоминанием. В эпоху абсолютизма XVII–XVIII вв. женщины из высших кругов, как правило, не занимались хозяйством и вели светский образ жизни. Поскольку нравы того времени были откровенно свободными, а супружеская верность казалась смешной, то светское общество презирало её как свойственную черни. Адюльтер в аристократических кругах был почти обязательным явлением. Супруги проявляли взаимную снисходительность [21, с. 285–300]. «Являлся неприличным и бесчестил только скандал. И как скандальную рассматривали ревность мужа. Образцом галантных отношений считалось истинно дружеское поведение мужей, советовавшим своим женам не скучать, а посещать общество, развлекаться. Дух галантности требовал разнообразия, смены впечатлений, необходимости перемены. Мужчины и дамы ведут “мотыльковый” образ жизни, порхая от одной связи к другой. Любовь того времени, описывает Л.-С. Мерсье, “стала вопросом тщеславия”» [22, с. 244–245].

Салонные стихи С. Алымова и его единомышленника, харбинского поэта Михаила Спургота с налётом «экзоты эротики», «любви интимии», притязавшие на хорошее знание психологии женщины, были очень популярны.

У каждой девушки в глазах – весенняя новелла,
У каждой женщины в очах – романс душистый тела…
У каждой девушки в глазах – симфония влюбленья.
У каждой женщины в очах – соната обнаженья...
У каждой девушки в глазах – фиалковые стансы,
У каждой женщины в очах – жасминовые трансы…
У каждой девушки в глазах – нарушенная спячка,
У каждой женщины в очах – любовная горячка…
У каждой девушки в глазах – предчувствие объятий…
У каждой женщины в очах – желание кровати…
И если девушка хранит свою тоску по чуду,
Упрямо женщина твердит: «Опять любимой буду!» [с. 71].

Это стихотворение вошло в «Киоск нежности» под названием «Различие». Как заметно, оно построено на образном и стилистическом параллелизме Девушки и Женщины. Это молодость и зрелость, пора влюблённости и телесная реальность: «И от сознанья пьяных ласк у женщины – истома; / Любовь, как страсть и нагота, ей хорошо знакома… / А сердце девушки звенит, как хрупкий севр на камне...» [с. 71]. Сборник «Киоск нежности», вышедший в количестве 1200 экземпляров, был быстро распродан. Действительно, в то время для дальневосточной публики это было что-то необычайное, и С. Алымов почти мгновенно становится кумиром харбинской и владивостокской молодёжи. Она нараспев декламировала стихи богемного поэта: «Понедельник – это денди с синевою под глазами, / Понедельник – тонкий мальчик, знавший спальню королев…» [с. 7].

В марте 1920 года в популярной владивостокской газете «Эхо» было опубликовано стихотворение С. Алымова «Признание», одно из тех произведений, которые не обнаруживаются в «Киоске нежности». Трудно обозначить сегодня причину того, почему автор не включил некоторые свои стихи в большую поэтическую книгу. Однако правильнее будет отметить, что в сборнике есть стихотворение с таким названием, но другое. Следует в очередной раз констатировать, что С. Алымов писал много, и большое количество его произведений сохранилось только на страницах различной дальневосточной периодики тех лет. Думается, уместно привести значительный фрагмент недоступного сегодня для современного читателя стихотворения, оно наполнено благозвучиями, красивыми образами, обаятельно-интимной жеманностью, дендизмом:

Вы меня пленили узкими ботинками.
Тонкими причудами сказочных одежд…
Чёрными корсетами… пальцами-стеблинками…

Бархатным мерцанием подведённых вежд.
Вы меня опажили кольцами изменными…
Флейтами коварными двойственных десу…
Шепчущих болезненно-острыми Шопенами,
Птицами, щебечущими в северном лесу…
Вы проткнули сердце мне шляпками и токами.
Ухарством и скромностью спущенных полей,
Стильными экстрактами, нежными, жестокими…
Душу заключившими в келью хрусталей.
Вы напоминаете фляги филигранные,
Полные таинственных запахов любви, –
Вы их сопричастница, вся благоуханная,
Бешенство Лукреции спит у вас в крови.
Утром вы Гейнсборите в шляпе грандиозящей,
Бёдра беспокойные спрятав в кринолин, –
И от вас властительной, строгой и морозящей, –
Веет величавостью мёртвою картин.
В полдень, орозетив шею ценной гаммою,
Кажетесь вы грустной, ласковой Стюарт,
И непредугаданно вспоминаю Жамма я…
В сердце распускается снеготалый март [15].

Для С. Алымова большое значение имела эстетика галантного века, о чём, как уже отмечалось выше, необходимо составить особый разговор. Галантность в переводе с французского означает изысканную вежливость, чрезвычайную обходительность (от «гала» – торжественность, пышность). Стиль жизни европейской аристократии основывался на гедонизме и сибаритстве, это мир изнеженности и приятных развлечений: музыка, любовь, охота. Впоследствии этот стиль жизни послужил основой для дендизма [22, с. 241]. В стихах С. Алымова много моментов галантного обихода. Любопытными видятся, к примеру, алымовские стилизации описания ритуала леве, утреннего туалета дамы, когда, как известно, дама вынуждена была посвящать своему внешнему виду долгие часы, и именно они становятся официальным временем для визитов.

Как писал Г.В. Мелихов, С. Алымов вёл бурную «богемную» жизнь, был дьявольски талантлив и, может быть, именно поэтому мало работал над отделкой своих многочисленных в 20-е гг. работ. Это подметил С.А. Маманди. В заметке «В “Чёрной Кошке” он писал: «“Чёрная Кошка” продолжает быть интимным кабачком значительной части местной богемы. Любимым автором здесь по-прежнему является молодой поэт Сергей Алымов, умеющий сочинять, но не желающий работать над своими грациозными выдумками. Для примера укажу некоторые строки из его новой «шануаретки». Нельзя сказать “фрак души раздев”, это не по-русски; русский человек сказал бы: “фрак снять”, а не “фрак раздеть”. Нехорошо звучит: “На себе исполнил пару огненных сонат”. Стихотворный юмор имеет свои законы и свои пределы. Совершенно неправильно указание, что “цветы живут весною, осенью их нет”. Все эти шероховатости – результат непростительной для молодого автора небрежности» [3]. Конечно, сегодня весьма забавно читать такое мнение рецензента тех дней. Спустя сто лет перед нами приземлённое восприятие поэта, старание увидеть в нём приверженца традиций, а не футуриста, разрушителя общедоступных норм и правил. Безусловно, все подобные неправильности С. Алымова, такие «милые» для «сегодняшнего» слуха, являлись умышленными, хотя и в самом деле зачастую их можно интерпретировать как безалаберные поэтические ходы поэта, продиктованные некоторыми недоработками. Но Сергей Яковлевич – истинное порождение Серебряного века.

Упомянутая рецензентом «шануаретка» закономерно обозначает ещё одну важную тему – тему жанрового разнообразия алымовской поэзии. Уместно отметить, что в поэзии Дальнего Востока 1917–1922-х гг. наблюдалась попытка жанровых изобретений, проявившаяся, прежде всего, в претензии на индивидуально-авторские жанровые нововведения. Так, под собственной поэтически-вычурной рубрикой «стихетты» в дальневосточной печати публикуется футурист Д. Бурлюк, а близкий к эгофутуристам и И. Северянину Ю. Галич комплектует свои стихи в «поэзэтки» и миниатюры. Нелишне здесь вспомнить, как и сам лидер эгофутуризма И. Северянин, да и не он один, например, К. Олимпов, и один из идеологов имажинизма В. Шершеневич, некоторые другие с большой охотой давали своим стихам немыслимые жанровые обозначения: поэзы, ноктюрны, эскизетты, героизы, миньонеты, амуреты, интуиты и даже ассо-сонеты. И. Северянин изобрёл удивительное слово «коктéбли» (бессознательная контаминация слова «коктейль» и крымского Коктебеля) и сделал его названием особого песенного жанра. У И. Северянина обнаруживаются вдохновенные увертюры, рапсодии, эгополонезы или рифмодиссы. Жанровые разновидности его поэзии представлены изобретением множества неологизмов, преимущественно на основе французских слов и корней, а также тенденцией вводить, оживлять и пересаживать на русскую почву (заимствуя, главным образом, из области музыки) всевозможные жанры лирической поэзии, различающиеся по настроению, теме и структуре. Есть эпиталама, прелюд, бриндизи, полонез, рондель, интуитта и особый жанр, который Северянин назвал «кэнзели» [2, с. 441].

Отсюда, из Серебряного века, такое же креативное создание С. Алымовым особых – собственно авторских – поэтических жанровых разновидностей типа вышеупомянутой в статье рецензента «шануаретки». Т.В. Жаворонкова, автор диссертации о поэтическом наследии С.Я. Алымова, подробно рассмотрев разрозненные стихотворения, хранящиеся в архивных папках Российского государственного архива литературы (РГАЛИ), указывает на имеющиеся там так называемые «импрессионетки», а также «интимные сонеты». Подобные жанровые обозначения «дают основания заключить, что для Алымова свойственна тенденция к стиранию жанровых границ, к созданию синтетических жанровых форм, расширению привычных, узаконенных границ творчества» [23, с. 19].

Подводя лишь первый, некоторый итог, отметим, что найденные и проанализированные тексты, к сожалению, по-прежнему малоизвестны, обнаруживают явную зависимость автора от литературно-поэтического процесса своего времени. Однако важно понимать, что они отражают не столько саму приверженность С. Алымова эстетическим принципам рубежа веков, сколько свидетельствует о том, что поэтические практики Серебряного века были восприняты и усвоены этим русским поэтом дальневосточного зарубежья во всей их эклектичности. Особенное влияние на С. Алымова оказала эстетика футуризма.

А.А. Забияко в своих работах справедливо называет С. Алымова в ряду тех, кто стоял у истоков формирования «харбинской ноты» дальневосточной литературы (1926–1945) [12, с. 10–14]. Действительно, автор заметно повлиял на младшее поколение русских поэтов-эмигрантов Китая, чему может быть посвящён особый разговор и что должно стать перспективной темой дальнейшего обращения к его собственному эмигрантскому творчеству. Требует более детального филологического анализа и сама книга С. Алымова «Киоск нежности», не получившая пока в литературоведении должной оценки.

Библиографический список

1. Алымов С.Я. *Нанкин-род*: роман. Подготовка текста М. Фоменко. Б.м.: Salamandra P.V.V., 2018.
2. Кириллова Е.О. *Дальневосточная гавань русского футуризма. Книга первая. Модернистские течения в литературе Дальнего Востока России 1917–1922 гг. (поэтические имена, идейно-художественные искания)*. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2011.
3. Мелихов Г.В. Лютеране в Харбине. *Белый Харбин: середина 20-х.* Availableat:http://www.e-reading-lib.com/chapter.php/143551/13/Melihov_-_Belyii_Harbin__Seredina_20-h.html
4. Крузенштерн-Петерец Ю. Чураевский питомник (о дальневосточных поэтах). *Рубеж*. 2009; № 9 (871): 285 – 296.
5. Государственный архив Приморского края. *Голос Родины: ежедневная демократическая газета.* Владивосток. 1920; 15 апреля.
6. *Неравнодушные строчки: в годовщину 4 – 5 апреля 1920 г. – дня выступления японцев в Приморье:* сборник. Чита: Государственная типография, 1921.
7. *Окно: литературно-художественный ежемесячник.* – Харбин, 1920; № 1.
8. Государственный архив Приморского края. *Вечерняя газета: ежедневная газета*. Владивосток, 1921; 14 сентября.
9. Алымов С. *Киоск нежности*: стихи (факсимильное издание). Б.м.: Salamandra P.V.V., 2014. Здесь и далее при цитировании архивных текстов сохраняется орфография и пунктуация источника. Далее цитирование даётся по этому тексту.
10. Российский государственный исторический архив Дальнего Востока. *Дальневосточный телеграф: внепартийная политическая, общественная и литературная газета.* Чита, 1921; 29 сентября.
11. *Русская поэзия Китая: антология.* Составители В. Крейд, О. Бакич. Москва: Время, 2001.
12. Забияко А.А., Эфендиева Г.В. *«Четверть века беженской судьбы…» (Художественный мир лирики русского Харбина).* Благовещенск: Амурский государственный университет, 2008.
13. Марков В.Ф. *История русского футуризма*. Перевод с английского В. Кучерявкина, Б. Останина. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
14. *Поэты Серебряного века: поэзия, воспоминания*: сборник. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001.
15. Государственный архив Приморского края. *Эхо: беспартийная демократическая газета.* Владивосток, 1920; 21 марта.
16. Несмелов А. *Собрание сочинений:* в 2 т. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2006; Т. I: Стихотворения и поэмы.
17. Кириллова Е.О. Имажинистские влияния в творчестве Венедикта Марта. *Литература и журналистика стран Азиатско-Тихоокеанского региона в межкультурной коммуникации XX – XXI вв.*: материалы IIIМеждународной научно-практической конференции. Хабаровск, 2016; 17 – 18 ноября. Под редакцией С.И. Якимовой. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2017: 23 – 32.
18. Март В., Эльф Г. *Фаин: Сумерки четверга*: сборник стихов. Хай-шинвей (Владивосток): Великий Град Трепангов, 1919.
19. Государственный архив Приморского края. *Лель: журнал искусства и литературы: литературное приложение к газете «Эхо».* Владивосток, 1919; № 1.
20. Арьев А.Ю. Пока догорала свеча (О лирике Георгия Иванова). *Иванов Георгий. Стихотворения.* Санкт-Петербург: Академический проект, 2005: 5 – 108.
21. Фукс Э. *История нравов. Галантный век.* Перевод с немецкого. Москва: Издательство «Республика», 1994.

22. Козьякова М.И. *История. Культура. Повседневность. Западная Европа: от античности до 20 века.* Москва: Издательство «Весь Мир», 2002.
23. Жаворонкова Т.Ф. *Поэтическое наследие С.Я. Алымова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.

References

1. Alymov S.Ya. *Nankin-rod*: roman. Podgotovka teksta M. Fomenko. B.m.: Salamandra P.V.V., 2018.
2. Kirillova E.O. *Dal'nevostochnaya gavan' russkogo futurizma. Kniga pervaya. Modernistskie techeniya v literature Dal'nego Vostoka Rossii 1917 – 1922 gg. (po`eticheskie imena, idejno-hudozhestvennye iskaniya)*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2011.
3. Melihov G.V. Lyuterane v Harbine. *Belyj Harbin: seredina 20-h*. Availableat:http://www.e-reading-lib.com/chapter.php/143551/13/Melihov_-_Belyii_Harbin__Seredina_20-h.html
4. Kruzenshtern-Peterec Yu. Churaevskij pitomnik (o dal'nevostochnyh po`etah). *Rubezh*. 2009; № 9 (871): 285 – 296.
5. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya. *Golos Rodiny: ezhednevnaya demokraticheskaya gazeta*. Vladivostok. 1920; 15 aprelya.
6. *Neravnodushnye strochki: v godovschinu 4-5 aprelya 1920 g. – dnya vystupleniya yaponcev v Primor'e:* sbornik. Chita: Gosudarstvennaya tipografiya, 1921.
7. *Okno: literaturno-hudozhestvennyj ezhemesyachnik.* – Harbin, 1920; № 1.
8. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya. *Vechernyaya gazeta: ezhednevnaya gazeta.* Vladivostok, 1921; 14 sentyabrya.
9. Alymov S. *Kiosk nezhnosti*: stihi (faksimil'noe izdanie). B.m.: Salamandra P.V.V., 2014. Zdes' i dalee pri citirovanii arhivnyh tekstov sohranyaetsya orfografiya i punktuaciya istochnika. Dalee citirovanie daetsya po `etomu tekstu.
10. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv Dal'nego Vostoka. *Dal'nevostochnyj telegraf: vnepartijnaya politicheskaya, obschestvennaya i literaturnaya gazeta.* Chita, 1921; 29 sentyabrya.
11. *Russkaya po`eziya Kitaya: antologiya.* Sostaviteli V. Krejd, O. Bakich. Moskva: Vremya, 2001.
12. Zabiyako A.A., `Efendieva G.V. *«Chetvert' veka bezhenskoj sud'by…» (Hudozhestvennyj mir liriki russkogo Harbina).* Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2008.
13. Markov V.F. *Istoriya russkogo futurizma*. Perevod s anglijskogo V. Kucheryavkina, B. Ostanina. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
14. *Po`ety Serebryanogo veka: po`eziya, vospominaniya*: sbornik. Moskva: `EKSMO-Press, 2001.
15. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya. *`Eho: bespartijnaya demokraticheskaya gazeta.* Vladivostok, 1920; 21 marta.
16. Nesmelov A. *Sobranie sochinenij:* v 2 t. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2006; T. I: Stihotvoreniya i po`emy.
17. Kirillova E.O. Imazhinistskie vliyaniya v tvorchestve Venedikta Marta. *Literatura i zhurnalistika stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona v mezhkul'turnoj kommunikacii XX – XXI vv.:* materialy IIIMezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk, 2016; 17 – 18 noyabrya. Pod redakciej S.I. Yakimovoj. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017: 23 – 32.
18. Mart V., `El'f G. *Fain: Sumerki chetverga*: sbornik stihov. Haj-shinvej (Vladivostok): Velikij Grad Trepangov, 1919.
19. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya. *Lel': zhurnal iskusstva i literatury: literaturnoe prilozhenie k gazete «`Eho»*. Vladivostok, 1919; № 1.
20. Ar'ev A.Yu. Poka dogorala svecha (O lirike Georgiya Ivanova). *Ivanov Georgij. Stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2005: 5 – 108.
21. Fuks `E. *Istoriya nravov. Galantnyj vek.* Perevod s nemeckogo. Moskva: Izdatel'stvo «Respublika», 1994.
22. Koz'yakova M.I. *Istoriya. Kul'tura. Povsednevnost'. Zapadnaya Evropa: ot antichnosti do 20 veka.* Moskva: Izdatel'stvo «Ves' Mir», 2002.
23. Zhavoronkova T.F. *Po`eticheskoe nasledie S.Ya. Alymova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.01.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-433-435

***Wang Hua**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Russian Language, Shenyang Polytechnic University (Shenyang, China), E-mail: huasheng00544@163.com*

GENRE-DISCURSIVE SPECIFICITY OF THE FUNCTIONING OF SOMATISMS IN RUSSIAN LYRIC SONG. Folklore discourse has a special axiological perspective, the work considers the value model of the folklore world in its dynamics and genre diversity. The study considers one of the aspects of the analysis of the interaction of language and culture – the verbal implementation of the somatic code of culture in Russian lyric song. The focus of attention is on somatisms as lexical units that collectively implement the specified code and acquire, within the framework of its implementation, special symbolic (code) meanings, and the specificity of the implementation of the world-modeling function of somatisms as code units in a lyric song as a genre of folklore discourse. The study is associated with the growing interest of world science and the study of national cultural identity, which requires its multilateral study, including from a linguistic point of view.

Key words: **cultural code, somatic code, lyric song, folklore discourse.**

***Ван Хуа**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка Шэньянского политехнического университета, г. Шэньян, E-mail: huasheng00544@163.com*

ЖАНРОВО-ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОМАТИЗМОВ В РУССКОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНЕ

Фольклорный дискурс обладает особой аксиологической перспективой. В статье рассмотрена ценностная модель фольклорного мира в ее динамике и жанровом многообразии. Исследуется один из аспектов анализа взаимодействия языка и культуры. Автор обращается к вербальной реализации соматического кода культуры в русской лирической песне. В фокусе внимания оказываются соматизмы как лексические единицы, в совокупности реализующие указанный код и приобретающие в рамках его осуществления особые символические (кодовые) смыслы; выявляется специфика реализации миромоделирующей функции соматизмов как кодовых единиц в лирической песне как жанре фольклорного дискурса. Исследование связано с возрастающим интересом мировой науки к исследованию национальной культурной идентичности, что требует многостороннего ее изучения, в том числе с лингвистической точки зрения.

Ключевые слова: **культурный код, соматический код, лирическая песня, фольклорный дискурс.**

К вопросу о том, как культура фиксируется и хранится в языке и языковом сознании, как проявляется в поведении человека, как реализуется в дискурсе, обусловливая национально-культурную специфику последнего, неоднократно обращались многие учёные: У. Эко, В.В. Телия, В.Н. Красных, Д.Б. Гудков, С.М. Толстая, М.Л. Ковшова и др.

Данная статья рассматривает некоторый аспект проблемы взаимосвязи языка и культуры, частная реализация которой выражается в вербальном воплощении культурного кода в фольклорном дискурсе.

Среди вербально реализуемых кодов культуры исследователи выделяют соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный [1, с. 233]. Соматический код в этом ряду занимает особое место, так как, по словам В.А. Масловой, является древнейшим, «человек начал постигать мир с самого себя, а, значит, тело стало первичным источником метафоризации» [2, с. 106]. Каждый язык, отмечает ученый, отличается спецификой описания соматизмов, которые, в свою очередь, «используются в обозначении пространственных, этических понятий и оценок» [2, с. 107].

В нашем исследовании мы обращаемся к вербальной реализации соматического кода культуры в русской лирической песне.

Для соматического кода, единицы которого обладают чётко очерченным кругом некодовых эквивалентов, обладающих функциональной конкретностью (голова – часть тела человека, состоящая из черепной коробки и лица; глаза – орган зрения, ноги – орган, обеспечивающий передвижение человека в пространстве, и под.), наиболее важными основаниями их символического значения являются, во-первых, реальные соматические функции номинируемых телесных элементов; во-вторых, их физическая форма; в-третьих, их соматически заданное пространственное положение.

В настоящем исследовании мы сосредоточены на рассмотрении вербальных форм репрезентации культурных кодовых смыслов, воплощённых в фольклорных текстах лирических песен, учитывая при этом их включённость в фольклорный дискурсивный контекст, что расширяет рамки исследования и позволяет делать заключения на уровне общих и частных смыслов культурных кодов.

Фольклорный дискурс обращается к содержанию национально-культурного кода, выраженного в вербальных единицах особым образом. Фольклорное мышление, мифологичное по содержанию, воплотилось в эстетически значимой форме в фольклорных текстах. Исследуемые смыслы (культурные коды) проявились в них особенно ярко.

Лирическая песня – жанр, реализующий достаточно развёрнутые сюжеты, отдельные компоненты которых ариативно повторяются в различных произведениях. «Главное назначение лирических песен – раскрывать мироощущение народа путем непосредственного выражения его чувств, мыслей, впечатлений, настроений» [3, с. 289. Они характеризуются различной тематикой, определяющейся жанровыми разновидностями: любовные и семейные песни, песни деревенских гуляний, песни военных, рабочих и песни антиклерикального содержания.

Жанровые пропозиции в лирических песнях реализуются по-разному. Например, в любовных, семейных и хороводно-игровых песнях соматизмы встречаются, преимущественно, в описании лирических чувств героини, при актуализации любовной тематики. В лирических песнях военной тематики частотно употребление соматизмов в символическом контексте, описывающем угрозу жизни, смерть героя на войне.

В соответствии с дискурсивно-жанровыми целями необходимо выявить и описать, во-первых, соматизмы, участвующие в реализации дискурсивно-жанрового кода ЛП; во-вторых, приоритетные тематические сферы, подвергающиеся соматическому кодированию; в-третьих, средства (с какими элементами используются, встречаются) и способы лексико-семантической репрезентации соматизмов.

Материалом анализа явились лирические песни, выбранные из 3 сборников русских народных лирических песен [4; 5; 6]. Методом сплошной выборки найдено 547 текстов, содержащих 21 лексему-соматизм, представленную в более чем 874 словоупотреблениях.

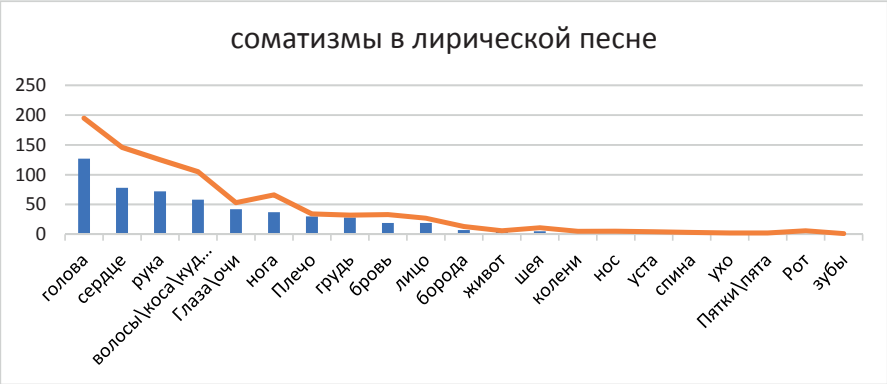


Диаграмма № 1. Результаты ручной выборки – частотность соматизмов в русских лирических песнях

Как видим, в лирических песнях наиболее частотны соматизмы «голова» и «сердце».

Далее рассмотрим некоторые особенности лексико-семантической репрезентации ключевых соматизмов.

Прямое значение соматизма «сердце» актуализируется в изучаемом дискурсе часто, но под влиянием жанрово-дискурсивной специфики оно подвергается метафорическому переносу, дополняя содержание текста символическими смыслами.

Жанровые пропозиции в лирических песнях реализуются по-разному.

Соматизм несёт информацию о различных чувствах человека. Например, соматизм «сердце» реализует четыре типовых для лирических песен символических значения:

1. Как «вместилище разнообразных чувств»: *Друг мой милый, красно солнышко мое, Сокол ясный, сизокрылый мой орел, Уж неделю не видалась я с тобой, Ровно семь дней, как спозналась с горем я. ...* ***Не давай тоски сердечку моему;*** сердце можно наполнить любовью – зазнобить: ***Зазнобил девушке сердечушко, Зазнобивши сердце, в солдатушки пошел.***

2. Как отражение физического состояния, здоровья, нездоровья, смерти, причём находим эти кодовые смыслы в песнях фабричных и солдатских: *У рабочих сердце мрет, Да Им не хочется работать; У солдата сердце мрет. У солдата сердце мрет, Лето дома не живет. Лето в лагерях стоять, Поутру рано вставать.*

3. Как материальный предмет или объект, который сам что-то испытывает:

(1) Соматизм изменил функцию, сердце испытывает какое-то чувство: *Да жи... ой, живо сердце рвется, Ой, живо-то сердце рвется. Да по... ой, да почему-то да живо сердце рвется.*

(2) Сосуд для души и чувства: *Ах, пал туман на сине море, Вселилася кручина в ретиво* ***сердце****. Не схаживать туману со синя моря, Злодейке кручине с ретива* ***сердца****.*

(3) Подставка для чувств: *Ты сойди, грусть-печаль, да с ретива* ***сердца****; Не сойти тоске-кручинушке С ретива* ***сердца*** *долой.*

(4) Предмет воздействия, с ним что-то делают (жест): *Парила, кумушка, Парила, голубушка. Его пар не берет, – Только к* ***сердцу*** *придает.*

4. Рассматриваемый соматизм может включаться в риторическое обращение и благодаря метонимии указывать на человека, возлюбленного: *«Уж ты сейко, дочка, лен, Сей-ко белой лен».— «Не умею, маменька, Не горазда,* ***сердце мое****».— «Уж ты эдак, дочь, И вот эдак, дочь».— «Не умею, маменька, Не горазда,* ***сердце мое****».*

(1) Принятие синекдохи как обращение: с ним, например, можно разговаривать: *Что ты, сердце, болишь-ноешь? Ничего, сердце, не скажешь, Ни радости, ни печали!*

(2) Принятие синекдохи как субъекта действия. Как значимая персонифицированная часть тела, обладающая способностью к восприятию, сердце, как человек, может иметь различные намерения, может радоваться, чуять, онеметь: *Ах ты, камень мой, камышек, Самоцветный мой, лазоревый! Излежался, мой дорогой камень, На крутой горе против солнышка: Ни лучья нету, ни искорки. У моего ли друга милого Нету правды в ретивом сердце. Говорит он, все обманывает, Из ума меня выведывает: Одного ли я его люблю?*

Наиболее частотным является контекстуальный лексический повтор соматизма «сердце». Он встречается в значении «вместилище чувств», чаще всего негативных, например, печали, тоски, грусти: *Уж как пал туман на синё море, Вселилась кручина в ретиво* ***сердце****, Не схаживать туману со синя моря, Злодейке кручине с ретива* ***сердца****!; У меня, младенькой,* ***Сердце ноет****,* ***Сердце ноет****, унывает, Ой, унывает.* Настроение героини зависит от возлюбленного, и сердце девушки может наполняться разными чувствами: *«Где его не вижу – по нем сердце болит, Где его увижу – сердце взрадуется».* В любовной лирической песне соматизм «сердце» встречается в структуре диалога героев в сложном символическом кодовом смысле «сердце, наполненное любовью, и жест, демонстрирующий это чувство» в словах девушки и «подарок от всего сердца с надеждой на взаимность»: *Если любишь, душа, купишь Золото колечко, Твое золото колечко Прижму ко* ***сердечку****. Ты носи, носи милая, Не теряй колечка, Не теряй, душа, колечка, Не суши* ***сердечка****.* Контекстуальное сочетание соматизмов «голова» и «сердце» усиливает значение «вместилище» и создаёт образ глубокого, всепоглощающего чувства, переживания или состояния, например, болезни и смерти в ямщицких песнях: *Заболела у него буйная головушка, От головушки у него его ретиво* ***сердце****…; или влюбленности как болезни в лирических девичьих песнях: «Ахти, матушка,* ***голова*** *болит, Государыня, худо можется, Нездоровится… Мое* ***сердце*** *как огонь горит. Лучше бы во сто раз я простудилася, Чем единожды я влюбилася».*

Сердце как действующий субъект, как самостоятельный человек в лирической песне занимает 53%, а важная часть тела, как человек, воплощается в области чувства, например, может радоваться, чуять, онеметь (только в ЛП.). В частушке это использование гораздо меньше – 41%, но действия разнообразные: волнуется, слышит, любит. Самостоятельность сердца в частушке ясна. В пословице ещё меньше, только 31%, но редко связно с эмоцией и чувством, например: покрывает, дать. Различия соотношения между субъектом и объектом в лирической песне и частушке невелики. Но разница с пословицей большая. Сердце как материальный объект в лирической песне, частушке и пословице обозначает несколько символических значений, в том числе сосуд, подставку и основное значение – главный орган человека, но меняет свои функции в соответствии с жанром.

Стабильность соматического кода лирических песен проявляется в частотном взаимодействии с другими соматизмами и единицами.

Далее в диаграмме представлено пропорциональное соотношение контекстов, содержащих наряду с соматизмом «сердце» другие соматизмы.

Соматизмы «**сердце» – «руки», «ноги – «очи**»: *Мое* ***сердце*** *ноет, ноет, занывает.* ***Скоры ноги*** *подломились, подломились,* ***Руки белы*** *опустились, опустились,* ***Очи ясны*** *помутились, Помутились. Пойду, млада, погуляю по Дунаю. Во беседе сидит младой, мой любезной, На коленях держит гусли звончатые. На гуслицах струны золотые. Младой в гусли заиграет, заиграет, Мое* ***сердце радо****, радо, взрадовалось.* ***Скоры ноги*** *расплясались, расплясались,* ***Руки белы*** *размахались, размахались,* ***Очи ясны*** *разгляделись, разгляделись.* В таком взаимодействии реализуется отражение внутреннего чувства на внешнее

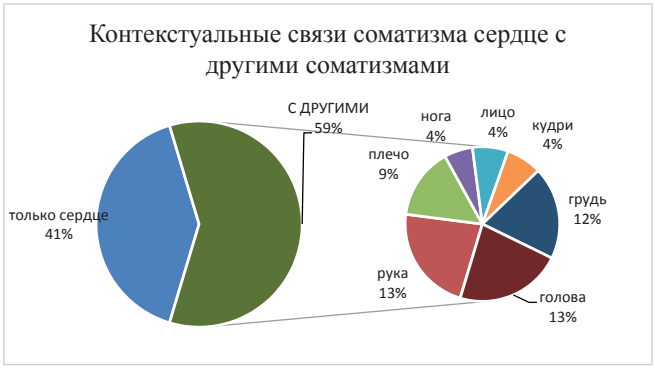


Диаграмма № 2

воплощение действия части тела. Позитивным эмоциям соответствуют активные действия: *Лишь только оставьте ретивое* ***сердце*** *– Вы отдайте мое* ***сердце в руки*** *милого друга: Еще пусть мил посмотрит, как я его любила. Занапрасно, младенька, себе смерть приняла.* В их взаимодействии проявляется отношение к любви: свое сердце навсегда отдаю возлюбленному; а чаще всего выражается печаль и грусть – бездеятельность, бессилие, например: *Мое* ***сердце*** *ноет, ноет, занывает. Скоры ноги подломились, подломились, Руки белы опустились, опустились.* Контекстуальная корреляция соматизмов «сердце», «руки и ноги», «руки», «ноги» создаёт представление о негативном эмоциональном состоянии героев.

Соматизмы «сердце» и «руки» в любовных лирических песнях бывают включены в описание разлуки и расставания возлюбленных, передают эмоции с помощью жестов, движений: ***Сердце*** *бедное сильно билося. Лишь сказал: «Прощай», – я не вспомнилась, В* ***руки*** *к милому прямо бросилась, И сказала я на милых* ***руках****: «Не забудь меня, мой милый друг!; Дружка примецяла, Назад вороцяла: «Воротись, моя надежда, Воротисе,* ***сердце****. Не воротится надежда, Махни правой* ***ручкой****, Правою* ***рукой****, Черной шляпой пуховой».* Соматизмы «руки» и «сердце» указывают на жест любви*: Подожму ли я* ***ручки*** *белые ко* ***сердечку****; на стремление к возлюбленному: Вы отдайте мое* ***сердце*** *в* ***руки*** *милого друга.*

Также реализуется внутренняя связь соматизмов «**сердце» – «грудь»**: *Подожму ли я* ***ручки белые*** *ко* ***сердечку****, Ударю ль я* ***белой грудью*** *о перегороду, Что об те ли да об точеные баляса.* В их взаимодействии грудь – вместилище сердца, и она тоже обладает соответствующей способностью чувствовать.

Стабильность связи соматизма «**сердце»** с единицами другого типа проявляется в регулярности реализации с единицами ретивое (21) и веселое (3) в значении непокорности, своенравности, активности.

Отметим, что задача жанра лирической песни состоит в отражении представлений «некоторой ценностную модель фольклорного коллектива. При этом именно лирическая песня демонстрирует максимальное (по сравнению с другими жанрами традиционного фольклора) единство ценностной картины мира» [7, с. 266].

В проведенном исследовании было установлено, что соматизм «сердце» наиболее активно участвует в реализации дискурсивно-жанрового кода ЛП, являясь ключевым и высокочастотным. Данный соматизм участвует в представлении приоритетных тематических сфер рассматриваемого жанра и подвергается соматическому кодированию. Установлено, что соматизм «сердце» включен в метафорический перенос «вместилище чувств»; в структуру синекдохи – часть как целое, где соматизм – часть, указывающая на человека в целом. Тематическая специфика использования соматизмов состоит в следующем: в лирических песнях о тяжелой женской доле, в девичьих песнях воплощается значение «вместилище чувств», преимущественно отрицательных, представляющих любовь или её отсутствие как болезнь, недомогание, страдание.

Наиболее сложные образы создаются контекстуальным сочетанием двух и более соматизмов. Повторы и нанизывание соматизмов позволяют выразить глубокие кодовые смыслы, свойственные данному жанру. Например, лексема *сердце* в сочетании с менее частотным соматизмом «руки» не только передает эмоциональное состояние героя, но и участвует в описании его поведения, например, жестов, позы, движений участников хоровода или пляски, действий возлюбленных в любовной лирической песне сюжетного характера.

Стоит отметить, что рассматриваемые соматизмы характеризуются регулярными синтагматическими связями с незначительным количеством эпитетов, например, сердце бывает ретивым и весёлым. Регулярные глагольные сочетания также немногочисленны и связаны с отражением эмоционального и физического состояния героев, например, сердце сочетается с глаголами ноет, стонет, взрадуется.

Таким образом, кодовый смысл соматизмов в лирической песне обеспечивается её жанровой функцией передачи «алфавита лирических ценностей», эмоциональных состояний, соответствующих выражению общефольклорного, эмоционально значимого модуса.

Библиографический список

1. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Курс лекций. Москва: «Гнозис», 2002.
2. Маслова В.А., Пименова М.В. *Коды лингвокультуры*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2016.
3. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. *Русский фольклор*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Флинта, Наука, 1998.
4. Прокофьев А.А. *Лирические народные песни*. Ленинград: Советский писатель, 1955.
5. Выходцева П.С. *Лирические песни*. Москва: Современник, 1990.
6. Варганова В.В. *Русские народные песни*. Москва: Правда, 1988.
7. Тубалова И.В., Эмер Ю.А. Ценностная картина мира традиционного и современного фольклора. *Картины русского мира: аксиология в языке и тексте*. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2005.

References

1. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Kurs lekcij. Moskva: «Gnozis», 2002.
2. Maslova V.A., Pimenova M.V. *Kody lingvokul'tury*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2016.
3. Zueva T.V., Kirdan B.P. *Russkij fol'klor*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
4. Prokof'ev A.A. *Liricheskie narodnye pesni*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1955.
5. Vyhodceva P.S. *Liricheskie pesni*. Moskva: Sovremennik, 1990.
6. Varganova V.V. *Russkie narodnye pesni*. Moskva: Pravda, 1988.
7. Tubalova I.V., `Emer Yu.A. Cennostnaya kartina mira tradicionnogo i sovremennogo fol'klora. *Kartiny russkogo mira: aksiologiya v yazyke i tekste*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.02.21

УДК 398.9

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-435-437

Long Zhichao, *Master's Degree, Associate professor, Vice Dean of School of Foreign Languages, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: zclong2008@126.com*

STRUCTURAL ANALYSIS OF FIGURES OF SPEECH IN PROVERBS. Proverbs are widely used both in Chinese and in other languages. Without proverbs our languages will become dull and dry. However, an appropriate use of them in our speech and writing will add to the strength and vividness of language. That is why people often quote some proverbs to explain things, persuade others or even teach children some moral lessons. Even those men of letters, in modern or ancient times, in China or other countries, all excel in using proverbs. There is no end of proverb using in the literal works of famous Chinese or English writers. As far as the comparison between Chinese and English proverbs is concerned, there is much common ground covered by English and Chinese proverbs. A structural analysis of figures of speech in proverbs in these two languages will certainly provide people with a better understanding of them. This paper aims to help people understand how to use proverbs appropriately and improve their writing through a detailed analysis of figures of speech in proverbs from the structural aspect.

Key words: **proverb, structural analysis, figures of speech, comparison, wisdom.**

Name of Funding: Scientific Research Funding Project of Education Department of Liaoning Province in 2020 Name of Project: "Research on the Use of Academic Vocabulary in English Writing of Scientific and Engineering College Students" No. LG202017

Лун Чжичао, *доц., зам. декана факультета иностранных языков Шэньянского политехнического университета, г. Шэньян,*
E-mail: zclong2008@126.com

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ РЕЧИ В ПОСЛОВИЦАХ

Статья издана в рамках фонда «Проект финансирования научных исследований Департамента образования провинции Ляонин в 2020 году» по теме «Исследование использования академической лексики при написании английского языка студентами научно-технических колледжей» № LG2017

Пословицы широко используются как в китайском, так и в других языках. Без пословиц язык любого народа будет скучным и сухим, их правильное использование в нашей речи и на письме добавит силы и яркости нашему языку. Вот почему люди часто цитируют некоторые пословицы, чтобы объяснить вещи, убедить других или даже познакомить с ними детей. Литераторы также во все времена и повсюду преуспели в использовании пословиц. В буквальном смысле слова в произведениях известных китайских и английских писателей употребление пословиц не имеет предела. Что касается сравнения китайских и английских пословиц, между ними существуют сходства. Структурный анализ фигур речи в пословицах на этих двух языках, безусловно, помогает лучше понять их. Представленная статья направлена на то, чтобы помочь людям понять, как правильно использовать пословицы, улучшить свою письменную и устную речь посредством подробного анализа фигур речи в пословицах с точки зрения их структуры.

Ключевые слова: **пословица, структурный анализ, речевые обороты, сравнение, мудрость.**

Introduction

Proverbs are short sayings of folk wisdom – of well-known facts or truth –expressed succinctly and in a way that makes them easy to remember. [1, c.27]For a proverb to become popular it must be outstandingly wise and it must contain enduring wisdom. As to the structure, proverbs consist of at least one topic and one comment about that topic. They can have as few as two words: “Money talks”; “Time flies”. Many proverbs fall into one of several traditional patterns. They may present an alternative, “Do or die”; “Give me liberty or give me death”. Or an equation, “Seeing is believing”; “Enough is enough”. Proverbs often make use of contrast, “A good beginning makes a good ending”; “One man’s meat is another man’s poison”. Sometimes the contrast is emphasized by parallel structure, “Out of sight, out of mind”; “Waste nothing, want nothing”; “More haste, less speed”. The following is a comparative study of both Chinese and English proverbs from the aspect of structure.

Main part

I. Antithesis

Antithesis is a figure of speech in which a contrast or opposition of thoughts is expressed by balancing one word or phrase against another in parallel structure, each setting off or complementing the other. In spite of their great difference in language, both Chinese and English in this figure require a tidy sentence pattern, i.e. with the same number of words or characters, a similar structure, the substance being either similar or opposite.

On the one hand antithesis can lay bare in a striking way the internal relations of things and reflect the dialectical relationship of the unity of opposite; while on the other hand its tidy structure is attractive to eyes, pleasant to ears and suitable for reading aloud because of the music and rhythm contained in its language. Besides, antithesis, according to its content, can be classified into three categories: affirmative antithesis, negative antithesis and dependent antithesis.

1. Affirmative antithesis

In the following proverbs the substances in two parallel sentences of an affirmative antithesis are closely related and complementary to each other:

(1) The dragon in a puddle is the sport of shrimps; the tiger on the plains is mocked by dogs.

(2) The sea is so vast that any fish can frolic freely in it; the sky is so high that any bird can fly freely in it.

(3) Every white will have its black, and every sweet its sour.

(4) Many talk of Robin Hood that never shot in his bow, and many talk of Little John that never did him know.

2. Negative antithesis

In the following proverbs the substances of the two parallel sentences in a negative antithesis are contrary and opposite to each other. As a result the effect of the negative antithesis is much stronger than that of affirmative one.

(1) Do no evil because it is a small evil; do not leave a good undone because it is a small good. [2, c.1636]

(2) A thousand glasses of wine among congenial friends are too few, while one word in disagreeable company is more than enough.

(3) Your persistent search may prove futile, but a stroke of luck may lead you to a sudden discovery.

(4) Grasp all, lose all.

(5) Economy the poor man’s mints, extravagance the rich man’s pitfall.

(6) To make enemies, talk; to make friends, listen.

3. Dependent antithesis

In the following proverbs the substances in two parallel sentences in a dependent antithesis are associated to each other due to causality or to the relationship between the principal and the subordinate. The effect is of course natural and smooth.

(1) One careless move forfeits the whole game. [3, c. 177]

(2) A man who does not exert himself in his youth will be sorry he didn’t when he grows old.

(3) First come, first served.

(4) Marry in haste and repent at leisure.

II. Repetition

Repetition is a figure of speech in which the same words or expression (or their cognate) occur repeatedly so as to give expression to intense feeling and create a sense of clearness or balance in a sentence.

(1) Don’t take unreasonable money; don’t do unreasonable things.

(2) In drawing a person, it’s difficult to draw his hands; in drawing a tree, it’s difficult to draw the willow; in drawing a horse, it’s difficult to draw its walking.

(3) A hungry person finds no fault with the food; a cold person is not choosy about clothing; one who is fleeing never considers the path; one who is poor can’t be choosy in his choice of a wife. [4, c. 69]

(4) In time of prosperity friends will be plenty; in time of adversity not one among twenty.

(5) If you would live well for a week, kill a hog; if you would live well for a month, marry; if you would live well all your life, turn priest.

(6) He that buys land buys many stones; he that buys flesh buys many bones; he that buys eggs buys many shells; he that buys good ale buys nothing else.

III. Climax and Anticlimax

Climax is a Greek word signifying a ladder. By climax the sense rises by successive steps to what is more and more important and impressive. Anticlimax is the opposite to climax, and signifies a descent from the higher to the lower. This figure is also used in proverbs to help clarify the logic and reason in the course of development of thing and to enhance the impressive and persuasive power of the language. As a proverb is often short and pithy, climax and anticlimax in a proverb usually carries only two levels of meaning. Though similar to dependent antithesis somehow, this figure bears no causality or relationship between the principal and the subordinate. For example:

(1) A lone monk brings his own bucket of water to drink, two monks carry their bucket of water jointly, but when three monks are together, there is no water at all.

(2) Fish must swim thrice. Once in the water, a second time in the sauce, and a third time in wine in the stomach.

In the above proverbs the sense rises by successive steps to what is more and more important and impressive. The following proverbs signify a descent in sense from the higher to the lower.

(3) When you ride a horse, you prefer the first class; cattle, middle class; a servant, the lowest class.

(4) The first wife is matrimony, the second company, the third heresy.

IV. Anadiplosis

Anadiplosis is a figure of speech in which the repetition of a word from one clause at the beginning of the next starts a fresh thought, so that two or more sentences are well connected like a bunch of pearls.

(1) Those who have come are not friendly, and those who are friendly have not come.

(2) Opportunity is important, even more so is geographical convenience, but most important of all is popular support.

(3) By ignorance we mistake, and by mistake we learn.

(4) Love asks faith, and faith asks firmness.

(5) Haste makes waste, and waste makes want and want makes strife between the good man and his wife.

(6) Trouble brings experience and experience brings wisdom.

V. Chiasmus

Chiasmus is a figure of speech by which contrasted terms are arranged crosswise, the order in one phrase being reversed in a second. Thus the close relationship of the interaction and interdependence between two objects or situations is brought to light.

(1) Heroes create their times; times create their heroes.

(2) If you suspect someone, don’t employ him; if you employ someone, don’t suspect him.

(3) A person of great accomplishments can't be carefree, and a carefree person can't be a person of great accomplishments.

(4) Learn to live and live to learn.

(5) Be what you seem, and seem what you are.

(6) Love as if you should hereafter hate; and hate as if you should hereafter love. [5, c.206]

(7) Lack of confidence is not the result a difficulty; the difficulty comes from lack of confidence.

VI. Ellipsis

Ellipsis is also one of the commonest rhetorical devices used in proverbs. It makes proverbs tidier in structure and more concise in language.

(1) Grow radish during the first ten-day period of the hottest season; vegetables the second period; buckwheat the third. [6, c.289]

(2) If you want a thing done, go yourself; if not, send.

(3) Goodness is not tied to greatness, but greatness to goodness.

In the first sentence of (1), the predicate "grow" is omitted twice; the latter half of (2) is short for "if you do not want a thing done, send"; the latter half of (3) is short for "but greatness is tied to goodness".

VII. Rhetorical question

In a rhetorical question the writer, though having a definite opinion of his own, deliberately raises a question, to which he does not expect an answer from readers, in which his intention is revealed instead. This is a rhetorical mood of affirming or denying something more strongly and emphatically than could be done in ordinary language.

1. Affirmative sentence conveys negative meaning

(1) How few are the real challenges of life!

(2) With the skin gone, what can the hair adhere to?—a thing cannot exist without its basis.

(3) It is severe cold that brings forth the fragrance of plums.

(4) What is a workman without his tools?

(5) Who so merry as he that has naught to lose?

(6) Did you ever hear a fisherwoman cry stinking fish?

2. Negative sentence conveys affirmative meaning, mainly in Chinese proverbs

(1) Human beings are not grass or trees; how can they be free from emotions?

(2) In what place will earth not bury a person?

(3) What cannot be had for money?

VIII. Hyperbaton

Hyperbaton is a figure of speech involving the transposition of words or phrases from their normal order for the sake of effect, such as to stress a certain tone, or to lay emphasis on a certain part of the content, or simply to give a good sound effect. For example:

(1) Fountain can't be blocked by earth; trees can't be blocked by stones.

(2) A thousand sails pass by the shipwreck; ten thousand saplings shoot up beyond the withered tree. Two adverbial phrases in the Chinese original have been moved into front position.

(3) Into the mouth of a bad dog often falls a good bone.

(4) Happy is he whose friends were born before him.

Conclusion

Proverbs are the summary of common people's life and experience. A good command of proverbs will pave the way for a practical application of proverbs. However, it is not easy for students, sometimes even for native speakers, to use proverbs properly in different situations. Therefore, a knowledge of the internal structure of proverbs is very necessary in the practical use of proverbs. A detailed analysis of structure in proverbs has been dealt with in this paper with the intention of helping people to understand and use them appropriately.

Библиографический список

1. Де Я. *Язык и культура.* Издательство по обучению иностранным языкам и исследованиям, 1999.
2. У Ц., Чэн Ч. *Китайско-английский словарь New Age.* Коммерческая пресса, 2001.
3. *Инь Б. Притчи 100.* Chinese Teaching Press, 1999.
4. Rohsenow J.S. *ABC Словарь китайских пословиц*. Гавайский университет Press, 2002.
5. Хоутон П. *Мир пословиц.* Blandford Press, 1981.
6. Цинь Н., Цуй М. *Сборник китайских и английских пословиц*. New World Press, 1984.

References

1. De Ya. *Yazyk i kul'tura.* Izdatel'stvo po obucheniyu inostrannym yazykam i issledovaniyam, 1999.
2. U C., Ch`en Ch. *Kitajsko-anglijskij slovar' New Age*. Kommercheskaya pressa, 2001.
3. In' B. *Pritchi 100.* Chinese Teaching Press, 1999.
4. Rohsenow J.S. *ABC Slovar' kitajskih poslovic.* Gavajskij universitet Press, 2002.
5. Houton P. *Mir poslovic.* Blandford Press, 1981.
6. Cin' N., Cuj M. *Sbornik kitajskih i anglijskih poslovic*. New World Press, 1984.

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-437-439

***Ovcherenko U.,** postgraduate, Department of History of Contemporary Russian Literature and Contemporary Literary Process, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ovcherenko1993@gmail.com*

TRADITIONS OF THE GENRE OF ANTIUTOPIA IN D. NAKIPOV'S NOVEL "THE CIRCLE OF ASHES. THE NOVEL OF INTENTIONS". The article examines the fundamental traditions and dystopian elements highlighted by a number of scientists, on the basis of which the narrative layer in the novel by D. Nakipov "The Circle of Ashes" is built. The relevance of the work lies in the fact that "The Circle of Ashes" is called the first postmodern novel, free from Western trends, but the dystopian component of this work has not been previously considered by researchers. The significance of this work lies in the fact that Kazakhan literature in Russian is becoming more readable and more and more researched within the framework of the national and world literary criticism, therefore, it is necessary to study in more detail various aspects of works that affect the final understanding and perception of the text by the reader. The article reveals not only the structure of the world of the novel, but also provides an interpretation of the need to use the traditions of the genre of dystopia in the narrative.

Key words: **dystopia, Nakipov, "The Circle of Ashes", novel.**

***У. Овчеренко,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ovcherenko1993@gmail.com*

ТРАДИЦИИ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В РОМАНЕ Д. НАКИПОВА «КРУГ ПЕПЛА. РОМАН ИНТЕНЦИЙ»

В статье рассматриваются основополагающие традиции и выделяемые рядом ученых элементы антиутопии, на основе которых строится пласт повествования в романе Д. Накипова «Круг пепла». Актуальность работы состоит в том, что «Круг пепла» называют первым постмодернистским романом, свободным от западных тенденций, однако антиутопическая составляющая этого произведения ранее не была рассмотрена исследователями. Значимость данной работы состоит в том, что казахстанская литература на русском языке становится все более читаемой и исследуемой в рамках отечественного и мирового литературоведения, следовательно, необходимо более детально изучать различные аспекты произведений, влияющих на конечное понимание и восприятие читателем текста. Статья раскрывает не только структуру мира романа «Круг пепла», но и предоставляет интерпретацию необходимости использования в повествовании традиций жанра антиутопии.

Ключевые слова: **антиутопия, Накипов, «Круг пепла», роман.**

Современная казахстанская русскоязычная литература вызывает огромный интерес у читателя и представляет собой богатое для литературоведения поле с точки зрения исследовательского потенциала. К русскоязычной литературе Казахстана периода независимости (в противовес русской литературе Казахстана) мы относим произведения писателей-билингвов, написанные на русском языке (в то время как к пласту русской литературы Казахстана – произведения, написанные русскими по национальности писателями). Интересно то, что такая литература изначально формируется в иноязычном окружении, что не может не отражаться на тематике, проблематике произведений, а также литературные приемы, используемые авторами. В данной статье мы рассмотрим один из аспектов исследования романа Д. Накипова «Круг пепла», представляющий собой крайне интересный и многогранный конгломерат литературных направлений и пластов повествования.

Традиции антиутопии и краткий обзор отечественных исследований

Антиутопия появилась на рубеже XIX – XX веков, а окончательно оформилась как литературный жанр с публикацией в 1921 году романа Е. Замятина «Мы». Согласно Литературной энциклопедии, антиутопия – это разновидность научно-фантастической литературы, содержащая мрачный футурологический прогноз и предполагающая проецирование тенденций настоящего на ближайшее или отдаленное будущее [1].з названия жанра следует, что создавался он в качестве противопоставления «утопии» – жанру, повествующему об идеальной модели устройства общества. Следовательно, антиутопия вступает в полемику с утопией. Если в утопии акцент ставится на идеальность предложенной модели общества и ее статичность, то в антиутопии предлагается взглянуть на развитие такой модели, «идеальность» строя ставится под сомнение. Главный конфликт антиутопии – конфликт идеалов личности и проекта идеального общества. Всеобщее благо не становится благом для конкретной личности, которая, подчиняясь системе, становится лишь винтиком в ее отлаженном механизме. Проблема личной свободы, счастья и личного *выбора*, отношение к техническому прогрессу как к источнику всеобщей «уравниловки» – вот общие положения антиутопии. Согласно Новейшему философскому словарю, конструирование антиутопии как особого интеллектуального жанра совпало по времени с установлением достаточно жестких общепринятых дисциплинарных границ в сфере гуманитарного знания, поэтому антиутопия представляет собой практически всецело литературное явление [2]. В.А. Чаликова в работе «Утопия и пародия» разделяет антиутопию и дистопию, объединяя их в понятие «негативная утопия». Согласно Чаликовой, антиутопия – это негативная утопия о рае, который не подходит личности, а дистопия – это «сегодняшний ад, который может продолжиться и усилиться в будущем» [3].

Антиутопия, по сути, представляет собой отклик литературы на определенные социальные и политические явления, в связи с чем неудивительно, что на рубеже XX – XXI веков этот жанр снова набирает популярность. В центре повествования находится конфликт личности и существующего государственного строя или же миропорядка, принятого в том или ином обществе. Часто в произведениях можно наблюдать использование определенных элементов антиутопии, отражающих отношение автора к уже существующей реальности, а также позволяющих прогнозировать будущее такой реальности. Особенную актуальность антиутопия и ее отдельные элементы приобретает на рубеже веков или при смене политического строя, когда социум находится в своеобразном подвешенном состоянии и не имеет уверенности в завтрашнем дне.

Б. Ланин в работе «Анатомия литературной антиутопии» выделяет следующие признаки антиутопии: 1) спор с утопией (исследователь говорит об исконной жанровой направленности антиутопии против утопии); 2) атмосфера псевдокарнавала как структурного стержня антиутопии (здесь идет отсылка к теории карнавализации М.М. Бахтина, однако если основа карнавала – это амбивалентный смех, то основа псевдокарнавала – это страх. Особенное внимание Ланин уделяет доносу как элементу антиутопии); 3) карнавальные элементы; 4) эксцентричность и «аттракционность» антиутопического героя (ученый обращается к работе А.И Липкова «Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона» М., 1990, с. 195, с. 200. При этом он отмечает сущностную «аттракционность» самой утопии); 5) ритуализация жизни (конфликт возникает в тот момент, когда герой антиутопии отказывается от подчинения ритуалу); 6) чувственность и скабрезность: «Утопия до развращенности целомудренна, ибо степень государственно регламентированного разврата достигает той точки, когда качество переходит в противоположное. Антиутопия же развращена до целомудренности, ибо участвовать в государством благословленном разврате становится показателем целомудренности героя…»; 7) аллегоричность (здесь автор отсылает нас к басенной аллегории и к персонификации животными человеческих пороков. В антиутопиях же животные становятся пародией на общественных деятелей или события. В качестве примера упоминаются «Скотский хутор» Оруэлла, «Планету обезьян» П. Буля, «Роковые яйца» Булгакова); 8) невозможность не сравнивать утопию и антиутопию; 9) антиутопия использует фантастику как прием, но расходится с ней как с жанром; 10) антиутопия заимствует у фантастики трансформацию хроноса: «Антиутопия проникнута ощущением застывшего времени»; 11) ограниченность пространства антиутопии и потеря его «интимности», 12) страх как сущность антиутопии [4].

Приведенная Ланиным схема не только довольно емко характеризует структуру и сущность романа-антиутопии в целом, но и позволяет видеть отдельные элементы антиутопии и их совокупность, проявляющиеся в творчестве того или иного писателя.

Р. Гальцева и И. Роднянская в статье «Помеха – человек. Опыт века в зеркале антиутопий» отмечают, что одним из ярких признаков антиутопии является «подчеркнуто индустриальное лицо» мира антиутопии. Антиутопический мир оторван от органического мира, например, в «Мы» Замятина отгорожен стеной [5].

Особое внимание следует уделить проблеме отношения нового мира к культурному наследию старого и в, частности, к книжному наследию. Памятники старой, «индивидуальной» культуры уничтожаются, книги же либо также уничтожаются, либо хранятся в спецхранах с затрудненным доступом к ним. Так, наиболее ярким примером этого может служить сожжение книг в антиутопии Р. Брэдбери «451' по Фаренгейту». В «Мы» Замятина «древние» книги никому не интересны, в произведении «О дивном новом мире» Хаксли книги заперты в сейфе Главноуправителя.

Немаловажным признаком антиутопии является деторождение и система воспитания граждан нового общества. Нельзя не заметить, что проблема евгеники и демографии затрагивается во многих антиутопиях. Так, наиболее ярким примером служит роман Г. О. Хаксли «О дивный новый мир».

Использование традиций антиутопии в романе Д. Накипова «Круг пепла»

Д. Накипов в романе «Круг пепла» обращается к антиутопии по многим причинам. Прежде всего, из-за функций, коренным образом заложенных в жанре антиутопии. В.И. Филатов в статье «Антиутопия XX века как метод предвидения будущего» выделяет следующие ее функции: рефлексивная, познавательная, прогностическая, идеологическая и охранительная [6]. С нашей точки зрения, наиболее интересна прогностическая функция, тесно переплетающаяся с охранительной – антиутопия «работает» на выявление нежелательных и даже опасных тенденций формирования утопического общества, как бы предвосхищает будущее, которое научно невозможно спрогнозировать и возможно только творчески постичь. Д. Накипов же склонен к отчасти пессимистичному восприятию гипотетической реальности: «Мы живем в плену технологических утопий, глобализации СМИ и глобального эгоизма. Наступает эпоха саморазрушения. Уверен, через десять лет мир станет пустыней, как Европа после Второй мировой войны; теперь не только Европа. Мир в прелюдии мировой войны. Миром правит религия мести» [7]. В связи с этим элементы жанра антиутопии весьма органично вписываются в авторский замысел, ведь творец всегда пытается осмыслить будущее, исходя из анализа настоящего сквозь призму собственного мирочувствования.

В романе Д. Накипова «Круг пепла» повествуется о сосуществовании двух планет, находящихся в созвездии Близнецов: нашей планеты Земля и безымянной «голубой» планеты оносамов – новой, однако человекоподобной цивилизации. Планеты отделены друг от друга не только космическим пространством, но и отчуждением оносамов от своих предков самионов. Голубая планета имеет вид антиутопического государства: планета отделена от своего предка-близняшки «кругом предстояния», входить в который нельзя ни одному оносаму. Также планета имеет свой законодательный орган – Вотум посвященных, избираемый на определенный срок. На планете действует S-конституция и эдикт «Всеобщего права», регулирующий права и обязанности оносамов. При описании мира оносамов Накипов обращается к таким традициям построения антиутопии, как проблемы евгеники, отталкивание от утопии, особый топос, замкнутость пространства.

Наиболее ярко выделяются особый топос и замкнутость пространства описываемого Д. Накиповым общества безымянной планеты: жители Земли не подозревают о наличии у нее планеты-близнеца. Лишь некоторые Гении, такие как Калмык (прообразом которого стал Сергей Калмыков, известный казахстанский художник), с помощью творческой потенции постигают этот факт, могут выразить его в искусстве, но, разумеется, не научно доказать или вступить в контакт с оносамами. Кроме того, контакт с землянами запрещен всем оносамам: планета отгорожена управляющим планетой Вотумом Посвященных, избираемым на определенный срок. Однако, несмотря на воздвигнутые границы, безымянная планета оказывается тесно и фактически неразрывно связана как со своим близнецовым настоящим, так и со своим прошлым.

В контексте романа антиутопический мир оносамов отталкивается от, видимо, идиллического мира самионов – первобытного племени, которому свойственна чистота и непосредственность первобытности, в то время как мир оносамов полон условностей и ограничений. Лишь Раль – один из клонариев – способен входить в круг предстояния и наблюдать картины прошлого и быта самионов. Остановимся подробнее на клонариях (или клоносамах): дело в том, что оносамы потеряли возможность размножаться, в связи с чем появилась необходимость забирать умерших на Земле – планете-близняшке «голубой» планеты – и адаптировать их в СВОЕМ обществе, «иначе оносамы не смогли бы избежать трагедии медленного вымирания и бесцельного скитания во вселенной, пока не исчезнет последний оносам, схваченный безумием полного одиночества» [8, с. 108]. Таких перенесенных с Земли детей называли клонариями, или клоносамами. Память их стиралась, вследствие чего они не помнили своего происхождения, при этом были способны иметь детей, что помогло оносамам выбраться из биологического декаданса: «…юный возраст земного донора позволял воспитывать клоносамного ребенка уже в другой реальности, в системе этических координат цивили-

зации оносамов, которые постепенно становились гибридным-метисным родом оносамов-клонариев, или клоносамами. Опыт показал, что достигшие полового созревания молодые клонарии с Земли, вступая в брачный период, зачинали и рожали своих детей, как и в «древнее время» [8, с. 101]. Отмечается цвет кожи рожденных от клонариев детей: от серо-сталисто-пепельного в теплый янтарный. В этом же отрывке можно заметить и такой элемент антиутопии, как отталкивание от утопии, роль которой берут на себя созерцаемые Ралем видения жизни самИонов. Примечательно, что на заре времен похожую участь образования популяции претерпели и первобытные самионы: на их самок нападало чудовище Осьмихорр, вследствие чего в племени появлялись дети не только от самцов самионов, но и от Осьмихорра, гены которого проявлялись в цвете кожи рожденных от него детей, что отличало их от остальных самионов. Даже в таких мелочах, как цвет кожи «инородных» детей, антиутопическая и идиллическая реальность оказались связаны. Однако первобытное племя не испытывало надобности подобного вмешательства в генофонд, и на Осьмихорра предпринимались нападения, в то время как клонарии для оносамов были единственным способом преодолеть биологическую «стагнацию-застой».

Несмотря на то, что описание быта и законов «голубой» планеты достаточно сжатое, повествование о нормах и условиях, в которых существует общество жителей планеты, предоставляет достаточную информацию о мире оносамов в мир оносамов. Указывает Накипов и на подчеркнутую индустриальность, суть неестественность жизни на «голубой» планете: «никто уже не мог в точности сказать, что являлось натуральным-архиприродным, а что искусственным, или представляло собой гено-био-голографически возрожденно-первородное» [8, с. 99]. Таким образом, читателю дается понять, что развитие индустриализации почти полностью поглощает исконную природу планеты, подменяет естественность и живость. Этот момент можно считать отсылкой к нефтяной пище из антиутопии Е. Замятина «Мы: «…выжило только 0,2 населения земного шара», [9] в связи с чем можно сделать однозначный вывод, что популяцию оносамов ожидает такое же неутешительное будущее, как и жителей Единого Государства.

Ранее в тексте мы уже рассматривали, как антиутопия отталкивается от утопии, однако необходимо более подробно осветить этот аспект повествования. Здесь очень интересна творческая находка Д. Накипова: несмотря на то, что жизнь оносамов диаметрально противоположна жизни самионов, сутью своей эти две реальности оказываются неразрывно связаны, их существование зеркально. Рассмотренный выше эпизод пополнения популяции у самионов случается на заре формирования их общества, в то время как оносамы переживают это в своем декадансе. Названия двух народов так же зеркальны, как и их жизни. Автор приводит этимологию самоназвания древнего народа: «Когда самионы им дадут имена, первые: Она и Он. Сам. И – Они. Он и Она… Разум и речь… Самионы!» В названии подчеркивается семантическая целостность двух объектов, как аспекта биологически мужского и женского, так и «разума и речи», а концовка слова «оны» указывает на общность таких целостностей. На контрасте с такой этимологией отзеркаленное название «оносамы» не воспринимается как гармоничная целостность двух объектов, при этом концовка «самы» указывает на обособленность. То есть в названии народа запрограммирована нежизнеспособность, болезненная отделенность от своих корней и, как следствие, невозможность дать плодотворные ростки.

Таким образом, Д. Накипов изображает картину общества, находящегося в упадке своей жизнеспособности. Автор подчеркивает несостоятельность концепции отхода от естественности и «живой жизни», осуществляя прогностическую и охранительную функцию антиутопии. Накипов наглядно демонстрирует, к какой деградации гипотетически может привести отказ от естественности бытия, чем чревато желание заключить живую жизнь в рамки индустриализации, как пагубно может сказаться оторванность от корней и прошлого. Самионы не имеют права выйти за рамки своего мира, не помнят своего прошлого и, как следствие, не способны самостоятельно заводить потомство, то есть лишены будущего. Возможность плодотворного существования на безымянной голубой планете фактически ставится под сомнение. По мысли Накипова, ни одна скрупулезно выверенная рафинированная условность не в состоянии породить такой свободы и по определению не может быть так плодотворна, как дикий, но яркий первобытный хаос.

Б. Ланин в интервью газете «Культура» говорит о том, что антиутопия – это «взгляд на то, что есть вокруг» (отталкиваясь от высказывания В. Вахштайна о том, что «утопия – это очки, которые писатель надевает, чтобы лучше разглядеть окружающую его действительность) [10]. Накипов отзывается о видении мира вокруг себя: «Мы живем в плену технологических утопий, глобализации СМИ и глобального эгоизма. Наступает эпоха саморазрушения. Уверен, через десять лет мир станет пустыней, как Европа после Второй мировой войны; теперь не только Европа. Мир в прелюдии мировой войны. Миром правит религия мести» [7]. Обращение к традициям антиутопии, созданный образ высокотехнологичного, но бесплодного мира оносамов, данный в противопоставление природному и плодородному миру самионов, служит писателю средством предостережения современников о возможных негативных последствиях технократии, плачевной будущности окружающей его реальности.

Библиографический список

1. *Литературная энциклопедия*. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4822/%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%83%D1%82% D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%AF
2. *Новейший философский словарь*. Available at http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/97/%D0%90%D0%9D%D0%A2%D0%98%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%AF
3. Чаликова В.А. *Утопия и пародия*. Available at http://chalikova.ru/utopiya-i-parodiya.html
4. Ланин Б.А. Анатомия литературной антиутопии. *Общественные науки и современность*. 1993; № 5: 154 – 163.
5. Гальцева Р., Роднянская И. «Помеха – человек. Опыт века в зеркале антиутопий». *Новый мир*. 1988; № 12: 217 – 230.
6. Филатов В.И. Антиутопия XX века как метод предвидения будущего. *Вестник Омского университета*. 2014; № 4 (74).
7. Интервью. Мир глазами Д. Накипова. *Республиканский общественно-политический журнал «Мысль»*. 2016; 27 июля. Available at: http://mysl.kazgazeta.kz/?p=7466
8. Накипов Д. *Круг пепла. Роман интенций*. Алматы, 2005.
9. Замятин Е. *Мы*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1494/index.html
10. *Интервью. Борис Ланин: «Антиутопии очень редко говорят о будущем»*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/books/327339-boris-lanin-antiutopii-ochen-redko-govoryat-o-budushchem/

References

1. *Literaturnaya `enciklopediya*. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4822/%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%83%D1%82% D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%AF
2. *Novejshij filosofskij slovar'*. Available at http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/97/%D0%90%D0%9D%D0%A2%D0%98%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%AF
3. Chalikova V.A. *Utopiya i parodiya*. Available at http://chalikova.ru/utopiya-i-parodiya.html
4. Lanin B.A. Anatomiya literaturnoj antiutopii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1993; № 5: 154 – 163.
5. Gal'ceva R., Rodnyanskaya I. «Pomeha – chelovek. Opyt veka v zerkale antiutopij». *Novyj mir*. 1988; № 12: 217 – 230.
6. Filatov V.I. Antiutopiya HH veka kak metod predvideniya buduschego. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2014; № 4 (74).
7. Interv'yu. Mir glazami D. Nakipova. *Respublikanskij obschestvenno-politicheskij zhurnal «Mysl'»*. 2016; 27 iyulya. Available at: http://mysl.kazgazeta.kz/?p=7466
8. Nakipov D. *Krug pepla. Roman intencij*. Almaty, 2005.
9. Zamyatin E. *My*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1494/index.html
10. *Interv'yu. Boris Lanin: «Antiutopii ochen' redko govoryat o buduschem»*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/books/327339-boris-lanin-antiutopii-ochen-redko-govoryat-o-budushchem/

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 81'38; 801.6; 808

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-439-442

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

Gadzhimuradova Kh.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

EXPRESSIVITY OF SINGLE-COMPOSITION PROPOSALS IN THE POETRY OF EVGENY YEVTUSHENKO. The article examines the stylistic functions of definite personal sentences in the language of poetry by Yevgeny Yevtushenko. The article indicates that to express personal experiences, Yevtushenko uses definite personal sentences that make the work expressive. The use of this syntactic construction adds dialogism, contributes to filling with special emotionality and imagery.

Definitely personal sentences in comparison with two-part ones give the poetic speech laconicism, dynamism. Definitely personal sentences with different structural schemes express a variety of subjective modal meanings. The author claims that the special expressiveness and expressive significance of one-piece sentences makes them a vivid stylistic device in the poet's language. The article concludes that through syntactical structures the author appeals to the imagination of the listener, the reader, offering to join his reflections.

Key words: **one-part sentence, definitely personal sentence, syntactic structures, stylistic functions, expressive functions.**

***М.К. Джамалова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*
***Х.М. Гаджимурадова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПОЭЗИИ ЕВГЕНИЯ ЕВТУШЕНКО

В данной статье рассмотрены стилистические функции определенно-личных предложений в языке поэзии Евгения Евтушенко. В статье указывается, что для выражения личностных переживаний Евтушенко употребляет определенно-личные предложения, которые делают произведение экспрессивным. Использование этой синтаксической конструкции добавляет диалогичность, способствует наполнению особой эмоциональностью и образностью. Определенно-личные предложения в сравнении с двусоставными придают поэтической речи лаконизм, динамичность. Определенно-личные предложения с разными структурными схемами выражают разнообразные субъективно-модальные значения. Авторы утверждают, что особая выразительность и экспрессивная значимость односоставных предложений делает их ярким стилистическим приемом в языке поэта. В статье делается вывод о том, что через синтаксические структуры автор апеллирует к воображению слушателя, читателя, предлагая присоединиться к его размышлениям.

Ключевые слова: **односоставное предложение, определенно-личное предложение, синтаксические структуры, стилистические функции, экспрессивная функции.**

Экспрессивные синтаксические средства способны актуализировать даже самые незначительные смысловые оттенки. Богатый арсенал многочисленных синтаксических конструкций русского языка грамматически упорядочивает действительность. Привлекая особое внимание, синтаксис текстов художественных произведений интенсивно изучается в стилистике, лингвокультурологии и других областях современного языкознания [1; 2]. Экспрессивный аспект поэтического синтаксиса стал одной из актуальных проблем современной лингвистики [3; 4]. Односоставные предложения являются одним из наиболее значимых разделов синтаксиса русского языка. Важное свойство данного типа предложений заключается в способности в емкой, но выразительной форме эксплицировать авторские интенции [5]. Евгений Евтушенко как классик современной новой поэзии вызывает особый интерес лингвистов, так как в текстах его поэтических произведений отражается не только смысловое наполнение эпохи, но и тончайшие изменения в содержательной стороне тех или иных слов, способы их нового грамматического употребления. Появление с течением времени новых поэтов не делает имя Евтушенко менее значимым, а лишь подчеркивает оригинальность его поэтического дара. Языковая специфика лирики Евтушенко состоит в строгой индивидуальности его слога. Тексты стихотворений Евгения Евтушенко позволяют лингвистам углубиться в особенности изменения языковой картины мира русских, а также в изучение концептосферы того времени.

Многие поэты при создании лирических произведений, рассказывая о себе, подводя итог того или иного этапа жизни, использовали определенно-личные предложения, актуализирующие действие. Определенно-личные предложения, в отличие от других видов односоставных предложений, похожи по своей структуре на двусоставное предложение, так как материально не выраженный деятель легко восстанавливается из контекста. Определенно-личное предложение состоит из одного главного члена предложения, выполняющего функцию и подлежащего, и сказуемого. Семантическое наполнение «пустой» валентности субъекта в определенно-личном предложении совершенно очевидно вытекает из грамматической формы предиката. Это и наблюдается в строках произведения Евгения Евтушенко «Двадцать первый век»:

Век, воспитанный мною без ремня,
Вскину к небу, скрывая одышку,
Как в соплях и надеждах мальчишку,
Так похожего на меня [6].

Лаконизм и динамичность, придаваемые поэтической речи данным типом односоставных предложений, делают их особенно употребительными в лирике [5]. Актуализация семантики поэтического слова происходит при помощи грамматической формы предиката. Способность предиката выражать варианты одной и той же мысли при помощи разных грамматических форм и положена в основу столь широкого использования односоставных предложений. Так, в стихотворении «Бабий яр» читаем:

Под гогот:
Бей жидов, спасай Россию! –
Насилует лабазник мать мою [6].

Как видим, антисемитский призыв всех революционных восстаний в России, оформленный в виде односоставного предложения с формой императива в качестве предиката, наделяет содержание стихотворения в целом особым динамизмом. Субъективно-модальные характеристики предиката определенно-личного предложения определяют не только его стилистические функции, но и оценочность, которая носит безусловно отрицательный характер. Далее в том же стихотворении антитетичное по оценочности и семантическому наполнению, но совершенно равноценное по выразительности и модальности императивное обращение к совершенно иному субъекту речи:

Иди ко мне,
Дай мне скорее губы [6].

В этом примере у предиката то же стилистическое значение, что и в другом стихотворении – «Бывало, спит у ног собака»:

Потом под пихтою приляжет
На куртку рыжую мою
И мне, задумчивая, скажет:
«А ну-ка, спой! »
И я пою [6],

где однокорневой повтор в односоставном и двусоставном предложениях делает предикат особо выразительным, совершенно устраняя на второй план субъекта действия.

Приведем другие примеры из стихотворений разных лет, например «В вагоне шаркают и шамкают»:

Прости меня, такая поздняя,
За то, что тоже поздний я [6].

В данном примере предикатный императив усилен также и местоименно-адъективным обращением, которое создает зримую речевую ситуацию «ты» – «я», когда противопоставление становится ведущим стилистическим приемом. Поэзии Евтушенко характерно употребление обращений, вводных слов и предложений, то есть различного рода включений в авторскую речь, что, вероятно, обусловлено стремлением поэта к рефлективности лирики.

Такого рода стихотворения были особенностью поэтов-шестидесятников, к которым относят и Евтушенко. В стихотворении «Вальс на палубе» видим нанизывание предикативов определенно-личных предложений, эксплицируемых формой настоящего времени 1 лица ед. ч. глаголов.

Стою – и все-таки
Под плеск вальса
С тобой иду [6].

Таким образом, поэт придает своему стихотворению помимо лаконизма еще и диалогичность. Перлокутивные эффекты предикатов меняют не только оценочность, но и модальность поэтического повествования.

Люблю ее всю в пятах света,
Всю в окаймленье ивняка… [6].

В стихотворении «Волга» возникает своеобразная перекличка поэтов (Пушкин и Евтушенко) не только при помощи одного и того же слова в начале стиха, но и при помощи синтаксического параллелизма (ср: «Люблю тебя, Петра творенье!»): люблю (кого?). Экспликация объектной валентности при помощи личного местоимения вместе с семантикой предиката создают положительную оценочность.

Сказки, знаю нас – напрасно вы не молвитесь!
…Гей, возьмите, мои слуги, добра молодца,
Отведите его к синю морю вы
…Там, где бровью указала чернодужною,
Затвердели волны глыбами земли.
Где на землю кику бросила жемчужную,
Там палаты камня белого взошли [6].

В приведенных примерах из произведения «Дворец» определенно-личные предложения с предикатом, выраженным формой 1 и 2 лица мн. ч. глагола, используются для того, чтобы сосредоточить внимание на действии безотносительно к его производителю, что сближает их с неопределенно-личными предложениями, то есть Евтушенко применяет стилистический эффект одного вида односоставных предложений к другим.

В стихотворении, посвященном Ю. Казакову, Евтушенко также акцентирует антитетичные планы «они» – «я» при помощи синтаксического параллелизма.

Для «они» характерно построение сказуемое – подлежащее – обстоятельство места (или подлежащее – сказуемое – обстоятельство места), а для последующего плана «я» характерно обстоятельство образа действия – главный член определенного личного предложения, выраженный личным глаголом в форме 1 лица ед. ч.:

Дремлет избушка на том берегу.
Лошадь белеет на темном лугу.
Криком кричу и стреляю, стреляю,
И разбудить никого не могу
…Но не тужи, что обидно до слез
Можно о стольком подумать всерьез
Времени много… «Долгие крики» -
Так называется перевод [6].

В стихотворении «Долгие крики» и предыдущем поэт при помощи односоставных предложений разного типа создает стилизацию под фольклорное повествование, близкое к былинам, сказкам. Данный тип предложений выполняет выразительную функцию.

Также и в стихотворении «Качался старый дом, в хорал слагая скрипы» экспрессивность предиката предложений этого типа выходит на первый план:

«Постойте умирать!» – звучало в ржанье с луга,
В протяжном вое псов и в сосенной волшбе… [6].

Евтушенко нередко использует определенно-личные предложения с обращением. Это делается для создания определенных перлокутивных эффектов. Авторская интенция состоит в создании атмосферы доверия между читателем и автором, когда создатель произведения дает возможность читателю стать его героем и пронести через себя все чувства, эмоции, испытания, о которых повествуется. Пройдя все испытания, почувствовав состояние героя, читатель лучше понимает прочитанное стихотворение, как, например, в стихотворениях «Елабужский гвоздь» или «Похороны Окуджавы»:

Помнишь, гераневая Елабуга,
Ту городскую, что вечность назад
Долго курила, курила, как плакала,
Твой разъедающий самосад? [6].

Нулевая валентность субъекта семантически восполняется обращением. Обращает внимание непременное заполнение объектной валентности.

Еще одной характеризующей чертой использования определенно-личных предложений в поэзии Евтушенко является описание автором строго определенного процесса, являющегося индивидуальным и неповторимым. Отсутствие субъекта-подлежащего в данном случае говорит о том, что каждое событие личностно. В таких предложениях создается своего рода диалог между возлюбленной и лирическим героем. Третьи лица здесь не нужны, как, например, в стихотворении «Нет лет»:

Не сплю,
Хотя давно погас в квартире свет,
И лишь поскрипывает дряхлый табурет:
Нет лет… [6].

При помощи предикатов в форме 1 лица ед. ч. глагола Евтушенко очень выразительно описывает состояние влюбленного человека. Использование определенно-личного предложения придает повествованию яркую оценочность, указывающую на проявление индивидуальных переживаний при таком состоянии, ведь у каждого свое представление о любви.

Определенно-личное предложение часто используется в лирике Евтушенко для придания интенсивности повествованию при передаче внутреннего состояния героя, его переживаний:

Если застреваю в загранице,
Слышат – сердце, сжалось ли во мне.
Чуткие российские больницы,
Нищие, но жалостливые [6].

В стихотворении «В американском госпитале» поэт передает чувства героя, побывавшего на чужбине. Употребление определенно-личного предложения помогает нам понять внутреннее состояние персонажа, его эмоции. В стихотворении подчеркивается мысль о том, что, возможно, на чужбине хорошо жить, но умирать хочется на Родине, так как все мы привязаны к ней, и только со временем понимаем о том, что нам действительно дорого. Здесь односоставные конструкции придают поэтическому повествованию особую экспрессивность.

Определенно-личное предложение применяется также, если автору необходимо создать строго определенную эмотивность, например, подчеркнуть невероятную силу любви.

Весенней ночью думай обо мне,
И летней ночью думай обо мне,
Осенней ночью думай обо мне
И зимней ночью думай обо мне [6].

Недаром стихотворение названо «Заклинание», ведь сами строки напоминают этот жанр речи: герой просит свою возлюбленную не забывать о нем. Строгая схема синтаксического параллелизма приведенной строфы способствует еще большему усилению императивности. Темпоральные характеристики меняющегося определительного компонента в составе факультативной обстоятельственной валентности проявляют протяженность описываемого чувства во времени. Оценочность указанной валентности столь ярка, что в данном контексте она приобретает обязательный характер. Таким образом, Евтушенко, используя определенно-личное предложение, делает это «заклинание на любовь» экспрессивным и лаконичным.

Императив «думай» указывает на призывность авторского обращения, придавая поэтическому тексту яркую экспрессивность. Оценочность императива зависит от семантического наполнения объектной валентности. Синтаксическая конструкция наделяет стихотворение особой интенсивностью. Герой мечтает о том, чтобы его возлюбленная не забывала о нем, и именно это выражает данная форма сказуемого во 2-ом лице ед. ч. В стихотворении «Есть пустота от смерти чувств» Евгений Евтушенко использует односоставные предложения почти в каждом предложении:

Лежу в каком-то шалаше,
И на душе так пусто-пусто,
И только внутреннего пульса
Биенье слышится в душе [6].

Предикат в форме 1 лица ед. ч. служит проявлению авторской интенции: в этих строках, да и во всем стихотворении, мы наблюдаем, что главной темой текста является опустошенность души героя, которая может постичь каждого. Использование определенно-личных и безличных предложений дает читателю возможность побывать на месте героя, подумать о своих действиях, пронести это через себя. Здесь речь идет не о любви к противоположному полу, а о любви к природе.

Проанализировав стихотворения, мы убедились в том, что форма и содержание являются тесно связанными. Для того чтобы выразить интимные, личностные чувства, Евтушенко использует именно определенно-личные предложения, придающие его произведениям диалогичность, способствующие проявлению особой эмоциональности и образности. Сопоставляя разные синтаксические конструкции, А.М. Пешковский указывал на то, что двусоставное предложение, в отличие от односоставного, делает наш язык, нашу речь вялой [8].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что для выражения личностных переживаний поэт употребляет определенно-личные предложения, которые делают произведение экспрессивным. Использование этой синтаксической конструкции добавляет диалогичность, способствует наполнению особой эмоциональностью и образностью [9; 10; 11]. Определенно-личные предложения в сравнении с двусоставными придают поэтической речи лаконизм, динамичность. Определенно-личные предложения с предикатом, эксплицируемым формой 1-го лица мн. ч., используются для того, чтобы сосредоточить внимание читателя на действии безотносительно к его производителю, что сближает их с неопределенно-личными предложениями. Личная форма сказуемого активизирует читательское восприятие: поэт как бы вовлекает читателя в решение поставленной проблемы, приобщает его к собственным рассуждениям. В то же время этот тип предложений используется Евтушенко для создания конкретной речевой обстановки личностного диалога. Приведенные предложения с разной структурной схемой выражают разнообразные субъективно-модальные значения. Анализ стилистических функций определенно-личных предложений в поэтических произведениях Евгения Евтушенко позволил нам сделать вывод об их важности для автора, ведь через эти синтаксические структуры автор апеллирует к воображению слушателя, читателя, предлагая присоединиться к его размышлениям.

Библиографический список

1. Солганик Г.Я. *Синтаксическая стилистика*. Москва, 2019.
2. Распопов И.П. *Очерки по теории синтаксиса*. Воронеж, 1973.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
4. Бабайцева В.В. *Система односоставных предложений в современном русском языке*. Москва, 2004.
5. Джамалова М.К. Стилистические функции односоставных предложений в языке современной лирики. *Успехи современной науки и образования*. 2017; Т. 5, № 3. Available at: http://modernscienc-org.1gb.ru/release/2017/USNO_2017_3_5_tom.pdf
6. Стихи русских поэтов. Available at: https://rupoem.ru/evtushenko
7. Вежбицкая А. *Язык, культура, познание*. Москва, 1996.
8. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2001.
9. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва, 2019.
10. Лаврентьев В.А. Синтаксическое лицо как критерий дифференциации типов русского предложения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 1 (79): 128.
11. Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. *Русское предложение: бытийный тип (структура и значение)*. Москва, 1983.

References

1. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika*. Moskva, 2019.
2. Raspopov I.P. *Ocherki po teorii sintaksisa*. Voronezh, 1973.
3. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
4. Babajceva V.V. *Sistema odnosostavnyh predlozhenij v sovremennom russkom yazyke*. Moskva, 2004.
5. Dzhamalova M.K. Stilisticheskie funkcii odnosostavnyh predlozhenij v yazyke sovremennoj liriki. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; T. 5, № 3. Available at: http://modernscienc-org.1gb.ru/release/2017/USNO_2017_3_5_tom.pdf
6. Stihi russkih po`etov. Available at: https://rupoem.ru/evtushenko
7. Vezhbickaya A. *Yazyk, kul'tura, poznanie*. Moskva, 1996.
8. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2001.
9. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva, 2019.
10. Lavrent'ev V.A. Sintaksicheskoe lico kak kriterij differenciacii tipov russkogo predlozheniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 1 (79): 128.
11. Arutyunova N.D., Shiryaev E.N. *Russkoe predlozhenie: bytijnyj tip (struktura i znachenie)*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-442-445

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

THE ROLE OF THE CATEGORY OF TRANSITIVITY / INTRANSITION IN THE ORGANIZATION OF STRUCTURAL TYPES OF SENTENCES IN DAGESTAN LANGUAGES. The category of transitivity / intransitivity is a linguistic category that reflects the syntactic properties of a verb in a sentence in terms of the presence / absence of an object. The category of transitivity / intransitivity takes an important place in determining the structural types of phrases and sentences. The purpose of the article is to analyze the syntactic properties of transitive / intransitive verbs in the Dagestan languages. The main sign of transitivity / intransitivity of verbs in Dagestan languages is the ability / inability to combine with the object. Transitive / intransitive verbs do not have special morphological or derivational features. The meaning of transitivity / intransitivity appears only syntactically. It has been established that in Dagestan languages the syntactic organization of a sentence directly depends on the category of transitivity / intransitivity.

Key words: **Dagestani languages, syntax, category of transitivity / intransitivity, word combination, sentence, verb, category of number, category of class.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

РОЛЬ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ СТРУКТУРНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Категория переходности / непереходности (транзитивности / интранзитивности) является языковой категорией, которая отражает синтаксические свойства глагола в предложении с точки зрения наличия / отсутствия у него объекта. Категория переходности / непереходности занимает важное место при определении структурных типов словосочетаний и предложений. Целью статьи является анализ синтаксических свойств переходных / непереходных глаголов в дагестанских языках. Основным признаком переходности / непереходности глаголов в дагестанских языках является способность / неспособность сочетаться с объектом. Переходные / непереходные глаголы не обладают специальными морфологическими или словообразовательными признаками. Значение переходности / непереходности проявляется только синтаксически. Установлено, что в дагестанских языках синтаксическая организация предложения напрямую зависит от категории переходности / непереходности.

Ключевые слова: **дагестанские языки, синтаксис, категория переходности / непереходности, словосочетание, предложение, глагол, категория числа, категория класса.**

Как известно, глагол является одной из самых сложных грамматических категорий в дагестанских языках. Он занимает в предложении главное место и играет роль связующего центра. Вокруг него разворачиваются синтаксические связи. Семантика глагола, прежде всего, указывает на субъектно-объектные отношения. Кроме того, лексическая семантика самого глагола также может быть объяснена на основе тех же самых субъектно-объектных отношений. В дагестанских языках грамматическая категория переходности / непереходности является постоянным признаком каждого глагола [1 – 14].

Категория переходности / непереходности отражает в широком понимании характер синтаксических свойств глагола в предложении с точки зрения наличия или отсутствия у него объекта. Поэтому по отношению к объекту действия все глаголы дагестанских языков делятся на две группы – переходные и непереходные. Переходность / непереходность глаголов можно рассматривать как семантико-синтаксическое свойство глагольного действия.

Категория переходности показывает, что глагольное действие переходит на объект (лицо, предмет, животное и т.д.). Действие, которое обозначает переходный глагол, предполагает обязательное наличие объекта. Например, в аварском языке переходные глаголы обозначают такое действие, которое непосредственно переходит на объект. Например: *Васас тIехь цIалулеб буго.* – «Мальчик читает книгу». *Инсуца ясалъе ясикIо босана.* – «Отец купил дочери куклу».

С точки зрения лексики, переходные глаголы в аварском языке могут обозначать:

1. Изменение объекта: *цIул хъухъазе* – «пилить дрова», *рукъ хъахI гьабизе* – «белить дом», *лъим гьализе* – «кипятить воду».

2. Процесс созидания объекта: *кагъат хъвазе* «писать письмо», *рукъ базе* – «строить дом», *горде букъизе* – «шить платье».

3. Уничтожение объекта: *шиша бекизе* «разбить бутылку», *кагъат бухIизе* – «сжечь бумагу», лъим цIорозабизе – «охладить воду».

4. Воздействие на объект, не производящее в нём никаких изменений: *тIехь цIализе* – «читать газету», *гьудуласе баркала кьезе* – «благодарить друга», *вацасда баркизе* – «поздравлять брата».

5. Чувственное восприятие: *гьаракь рагIизе* – «услышать голос», *бакъаналъухъ гIенеккизе* – «слушать мелодию», *хIинкъи лъазе* – «испытывать страх».

6. Выражение отношения к кому-либо: *лъимер бокьизе* – «любить ребёнка», *тушман рихине* – «ненавидеть врага» и т.д.

Как правило, объект понимается достаточно широко. Это может быть не только конкретный предмет, но и отвлеченное понятие: *хIалтIи гьабизе* – «делать работу» – *пикру гьабизе* – «думать» (букв.: «мысль делать») и т.д.

Непереходные глаголы обозначают такое действие, которое не направлено на какой-либо предмет. Например, в аварском языке непереходные же глаголы обозначают действие, которое не переходит на объект действия, например, в аварском языке: *Вас кьижун вуго.* – «Мальчик спит». *Пазу бана.* – «Пошел снег». *Гъури пуна.* – «Подул ветер». Как видим из примеров, глаголы *кьижун вуго* – «спит», *бана* – «идет», *пуна* – «подул» не нуждаются в объекте.

Непереходные глаголы могут обозначать:

1. Движение: *векеризе* – «бегать», *воржине* – «летать», *лъедезе* – «плыть».

2. Существование: *букIине* – «быть», *гIумру гьабизе* – «жить» (букв.: «жизнь делать»), *рукIа-рахъине* – «существовать».

3. Выявление и становление признака: *хъахIлъизе* – «белеть», *багIарлъизе* – «краснеть», *бижизе* – «расти», *биине* – «таять».

4. Физическое и психическое состояние: *пашманлъизе* – «грустить», *кьижизе* – «спать», *вохизе* – «радоваться», *унтизе* – «болеть».

5. Положение в пространстве: *гIодов чIезе* «сидеть» (букв.: «внизу стоять»), *вегизе* – «лежать», *эхетизе* – «стоять» и т.д.

В дагестанских языках глаголы «способны иметь при себе субстанции процесса переходности и непереходности и дать вполне достаточную инфор-

мацию об этом процессе в пределах организуемого ими словосочетания» [2, с. 294].

Лексическое значение глагола связано с категорией переходности и непереходности и выражается в том, что многозначные глаголы в одних значениях выступают как переходные, а в других – как непереходные. Иногда трудно определить границу между переходными и непереходными глаголами. Однако многие глаголы закрепились в одной из категорий. Так, например, глаголы *кьезе* – «дать», *босизе* – «купить» употребляются только в переходном значении: *тlехь кьезе* – «дать книгу», *чед босизе* – «купить хлеб» [13, с. 126].

В дагестанских языках семантическая структура каждого предложения включает в себя три основных компонента: глагол, субъект и объект. Категория переходности / непереходности отражает характер выражения синтаксических свойств глагола в предложении с точки зрения наличия / отсутствия у него объекта. Кроме того, семантика переходности / непереходности является важным фактором при определении структуры предложения.

Необходимо отметить, что в дагестанских языках категория переходности / непереходности способна дифференцировать все предложения на номинативную и эргативную конструкции. Таким образом, наличие переходных и непереходных глаголов в дагестанских языках связано с особенностями построения предложений, которые в зависимости от глагольной семантики дифференцировались на номинативные и эргативные.

В дагестанских языках некоторые глаголы в зависимости от их значения могут быть как переходными, так и непереходными. В зависимости от контекста переходные глаголы могут выступать как непереходные, а непереходные – как переходные. Подобные глаголы Г.А. Климов называет «диффузными», «лабиальными», или «амбивалентными» [8, с. 119].

В дагестанских языках переходные глаголы выражают процесс действия. Непереходные же глаголы показывают состояние и результат действия. Отнесенность глагола к категории переходности или непереходности можно определить как по смысловому содержанию (семантике), так и по синтаксическим связям. В аварском языке по морфологическим показателям не все глаголы сопоставимы по категории переходности и непереходности. Например, глаголы *кьижизе* – «спать» и *цIализе* – «читать» морфологически не отличаются друг от друга. Они различаются лишь своими лексическими значениями и способностью образовать соответствующие конструкции предложения. Синтаксически же переходные и непереходные глаголы различаются по наличию или отсутствию при них объекта действия. При переходных глаголах субъект действия оформляется именем в эргативе, а при непереходных глаголах – именем в номинативе.

В аварском языке некоторые коррелятивные пары переходных и непереходных глаголов образуются супплетивно. Например: *кIалъазе* – «разговаривать» (непереходный глагол), *абизе* «сказать» (переходный глагол); *хутIизе* – «оставаться» (непереходный глагол), *тезе* – «оставлять» (переходный глагол); *хвезе* – *«умирать»* (непереходный глагол), *чIвазе* – «убивать» (переходный глагол) и т.д.

Категория переходности / непереходности имеет большое значение при определении структурных типов предложений. Переходные глагольные формы участвуют в создании предложений эргативной конструкции, а непереходные глагольные формы глагольные – предложения номинативной конструкции. Кроме того, глагольная категория переходности / непереходности тесно связана с субъектно-объектными отношениями. В дагестанских языках переходные глаголы координируются в классе и числе с объектом действия, а непереходные глаголы – с субъектом действия [9, с. 571].

Исследователь синтаксиса аварского языка А.А. Бокарев отмечал, что «наличие классного показателя в основе переходного глагола, а, следовательно, и согласование глагола с объектом по классу и числу, есть только внешнее выражение внутренней смысловой связанности переходного глагола с объектом, на который действие, выраженное глаголом, переходит. Наличие классного показателя делает эту смысловую отнесенность переходного глагола к объекту наглядной и потому легко обнаруживаемой, но не создает эту отнесенность» [4, с. 26].

В даргинском языке субъектные значения реализуются в следующих случаях:

1) при обозначении производителя действия при непереходных глаголах: *Неш рузули сари.* – «Мать работает». *Дудеш вакIиб.* – «Отец пришел»;

2) при обозначении предмета, который самопроизвольно подвергается качественному изменению: *ДурхIя халававили сай.* – «Ребенок вырос». *ДяхIи бацIиб.* – «Снег растаял»;

3) при обозначении носителя признака или состояния: *Рузи русули сари* – «Сестра спит». *Дудеш зягIипли сай.* – «Отец болеет»;

4) при назывных предложениях: *Дураб дягI.* – «Во дворе ветер». *ГIебшни* «Осень»;

5) при обозначении лица, предмета или явления при отглагольных формах, образованных от непереходных глаголов: *ракIибси неш* – «пришедшая мать», *неш ракIни* – «приход матери»;

6) при обозначении меры расстояния, веса, времени и стоимости при непереходных глаголах: *Хабарра агарли вайси гьуни таманбиуб.* – «Незаметно плохая дорога кончилась». *Селра хIебарили дус кабикиб.* – «Ничего не сделав, год прошел» [1, с. 117].

В даргинском языке объектные значения проявляются:

1) при обозначении лица, предмета или явления, охваченного направленным на него действием переходного глагола и выступающих в функции объекта действия: *Рузини жуз белчIун.* – «Сестра прочитала книгу». *Нуни ученик вагьура.* – «Я узнал ученика». *Илини дахъал къиянти чедаиб* (букв.: «Он много трудностей увидел») и т.д.;

2) при глаголах-сказуемых переходной семантики в качестве прямого дополнения в неопределенно-личных предложениях: *Дуги гIяхIти заб дариб.* – «Ночью пошёл хороший дождь» (букв.: «Ночью хороший дождь сделали»). *Арши иршули сари.* – «Хлеба убирают»;

3) при отглагольных формах переходной семантики в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих в функции объекта действия: *дарс белчIес* – «урок прочитать», *дарс белчIи* – «прочитав урок»; *дарс белчIунси* – «урок прочитавший (мальчик)»;

4) при переходных глаголах-сказуемых в обозначении меры времени, расстояния, стоимости и веса: *Иш диъли пуд битIukIy.* – «Это мясо пуд потянет». *Нуни итаб дус беркIира.* – «Я там год провел»;

5) при каузативных формах непереходного глагола в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих носителями состояния или признака, например: *Нуни ил уста ветаахъурра.* – «Я его сделал мастером». *Ил дармай зягIипикахъиб.* – «Он заболел от лекарств» (букв.: «Лекарство привело его заболеть»);

6) при каузативных формах переходного глагола в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих в функции объекта действия: *Нушани илизи далай белчIахъунра.* – «Мы заставили его спеть песню». *Нуни илизи кагъар белкIахъунра.* – «Я заставил его написать письмо» [1, с. 117].

З.Г. Абдуллаев отмечает, что та или иная глагольная форма в даргинском языке является переходной лишь в том случае, если она «имеет двустороннее субъектно-объектное согласование. В том случае, если словесная форма глагола имеет одностороннее субъектное согласование, ее следует характеризовать как непереходную» [3, с. 191]. Примеры: 1) *ну жузли учIулра* – «я читаю книгу», 2) *нуни жуз бучIулра* – значение то же.

«В первом предложении (*нуни жуз бучIулра*) словесная глагольная форма *бучIулра* своим классным префиксом *б-* согласуется с объектом действия в именительном падеже *жуз*, личным суффиксом *-ра* – с субъектом действия в эргативном падеже *нуни*. Это значит, что данная словесная форма глагола имеет двусторонне классно-личное префиксально-суффиксальное субъектно-объектное согласование.

Во втором же предложении (*ну жузли учIулра*) представлена иная картина. Словесная глагольная форма *учIулра* здесь и своим классным префиксом (в данном случае нулевым), и личным суффиксом *-ра* согласуется только с субъектом действия в именительном падеже *ну*. С объектом действия в эргативном падеже *жузли* словесная глагольная форма *учIулра* не имеет согласования. Следовательно, данная словесная форма глагола имеет одностороннее префиксально-суффиксальное классно-личное субъектное согласование» [2, с. 191].

Таким образом, глагол в первом предложении является переходной семантики, а во втором – непереходной семантики.

Сравнивая глаголы переходной и непереходной семантики аварского и даргинского языков, мы приходим к выводу о том, что синтаксическая связь между объектом и субъектом действия и переходностью / непереходностью глагола этих языков имеют свои особенности. Существенную роль здесь играет наличие категории лица в даргинском языке и ее отсутствие в аварском [12, с. 52].

В лакском языке при глаголе непереходной семантики подлежащее всегда оформляется именем в номинативе: ***Зугьра*** (ном.) *циламур мурцIувунмай лавгуна* (Х.И.). – «**Зухра** пошла в свой угол». *Амма* ***га*** (ном.) *цува ххишала вай зунттавун зана къавхьуна* (М.К.). – «Но сам **он** больше в эти горы не вернулся».

При глаголе же переходной семантики подлежащее оформляется следующими падежными формами:

– эргативом: *Чал вичIилух цалла чIавгума дирхьуна Итул* (эрг.) (Р.Б.). – «**Иту** даже приложил свою щеку к уху лошади»;

– дативом: *КIай жул эяллаву личIисса ци ккаркри вин* (дат.)*?* (М.К.). – «Что оставшееся в тех наших развалинах **ты** видел?»;

– номинативом: ***Гули*** (ном.) *гайннахь магьри (им.пад.) буслан бикIайва* (М.К.). – «**Гули** начинала рассказывать им сказки» [7, с. 42].

При непереходном глаголе подлежащее оформляется именем в номинативе: ***Ибрагьим*** (ном.)*, хъинну ниьагу увсун, ужагъравун ливхъун най уссия* (З.К.). – «**Ибрагим**, сильно испугавшись, бежал домой»; *Гайнначlан гъинттул хъамалу учIайва арснал арс* ***АхIмад*** (ном.) (А.М.). – «К ним летом в гости приезжал внук (букв.: сын сына) **Ахмад**» [7, с. 45].

В лакском языке непереходный глагол координируется в классе и числе с подлежащим. Например: *Бярнил лагмавагу бивкIун бур* ***кавс*** (III кл. ед. ч.) ***бивхьуну*** (К.Къ.). – «Вокруг всего озера **был положен дерн**». *Гьашину* ***Хайру*** (I кл. ед. ч.) ***у****р, авлигу уккан, цала Казбек тIисса оьрчIащал игьалаган увкIун* [Н.Х.]. – «В этом году **Хайру приехал**, чтобы охотиться и отдохнуть со своим сыном по имени Казбек». ***Къари*** (II кл. ед. ч.) *цищалла цурда гъалгъа тIий диркIун дур* (М.К.). – «**Старуха сама с собой** разговаривала». *ДакIниву ххаришиву дуний,* ***балай*** (III кл. ед. ч.) *ц****уппа*** *бачай.* – «Когда на сердце радость, **песня сама** приходит». *Цал-цал цала чIуния* ***га*** (I кл. ед. ч.) *цу****ва*** *ццахгума учайва* (М.К.). – «Иногда **он сам** своего голоса пугался» и т.д.

В лезгинском языке глаголы, образованные при помощи вспомогательного глагола *авун*, всегда являются переходными, например: *тIуьн* – «есть» > *тIуьнарун // тIуьнар авун* – «много есть; транжирить», *рахун* – «говорить» > *рахунарун // рахунар авун* – «много говорить; договариваться», *авун*: *кхьин* – «писать» > *кхьинарун // кхьинар авун* – «много писать, заниматься письмом», *жузун* – «спрашивать» > *жузунарун // жузунар авун* – «расспрашивать» и т.д.

Каузативные глаголы в лезгинском языке образуются сочетанием целевой формы глагола с глаголом *тун* – «оставить, разрешить, позволить», *кIелиз тун* – «заставить читать, учиться», *хкудиз тун* – «заставить вынуть из-под чего-либо», *ксуз тун* – «заставить спать», *хъуьрез тун* – «заставить смеяться». Непереходные глаголы в лезгинском языке характеризуются как лексические единицы языка с присущей им постоянной семантикой. Такие глаголы образуются при помощи вспомогательного глагола *хьун* – «быть, становиться». Например: *къацу хьун* – «зеленеть», *яру хьун* – «покраснеть», *дегиш хьун* – «измениться», *чими хьун* – «потеплеть» [5, с. 165]. При непереходных глаголах субъект оформляется именем в номинативе, а объект действия отсутствует. Такие глаголы образуют номинативную конструкцию предложения. Например: *ХупI рахада билбил сегьер вахтуна* (Е.Э.). – «Дивно поет (букв.: говорит) соловей в утреннюю пору». *Мугьманар атана.* – «Пришли гости»; *КIвале гар къекъвезва.* – «В комнате ветер гуляет».

Переходные и непереходные глаголы лезгинского языка отличаются как морфологически, так и синтаксически.

При непереходных глаголах субъект действия оформляется именем в номинативе. Например: *Ваха гуьлуьтар хразва.* – «Сестра носки вяжет». *Бубади ктаб къачуна.* – «Отец купил книгу»; *Дидеди фу чразва.* – «Мать хлеб печет». Переходные глаголы лезгинского языка образуют эргативную конструкцию предложения.

Переходные глаголы в лезгинском языке образуются также и за счет использования супплетивных основ, с помощью которых создадутся как аналитические, так и синтетические формы переходных глаголов: *атун* – «приходить» ~ *къвез тун* – «заставить прийти», *аватун* – «падать» ~ *вегьин* – «ронять», *фин* – «идти» ~ *ракъурун* – «посылать» [5, с. 173].

Сложные глаголы в лезгинском языке образуются при помощи вспомогательных глаголов *хьун* и *авун*, из которых первый является носителем непереходной семантики, а второй – переходной. Вспомогательные глаголы *хьун* и *авун* могут сочетаться с именными компонентами, вместе с которыми приобретают соответствующие аналитические образования, выражающие новые значения. Каждый новый сложный глагол становится носителем либо переходного, либо непереходного значения, например: *гьазур* – «готовый» > *гьазур авун* (*гьазурун*) – «готовить» ~ *гьазур хьун* – «готовиться»; *аскIан* – «низкий» > *аскIан авун* – «делать низким» ~ *аскIан хьун* – «становиться низким»; *азад* – «свободный» > *азад авун* (*азадун*) – «освобождать» ~ *азад хьун* – «освобождаться».

Глагольная система табасаранского языка характеризуется грамматическими категориями класса, лица, числа, наклонения, времени, а также семантическим противопоставлением переходных и непереходных форм.

Переходные глаголы в табасаранском языке образуют эргативную конструкцию, например: *Ризайи балугъар дисура.* – «Риза ловит рыбу». *Манафди шиърар дикIура.* – «Манаф пишет стихи». *Бабу бай гъахура.* – «Мать ведет сына». *Абайи хтулиз вич тувну.* – «Дедушка отдал внуку яблоко».

Непереходные глаголы образуют номинативную конструкцию, например: *гьяйван жабгъура* – «лошадь бежит», *гьяйван жабгъура* – «лошадь бежит», *бицIир даахна* – «малыш спит», *юлдашар узуз ккидигура* – «друзья ждут меня» [6, с. 232].

Морфологически переходные и непереходные глаголы отличаются друг от друга тем, что непереходные глаголы координируются с субъектом действия в классе, а переходные глаголы – с объектом действия. «В переходных глаголах префикс указывает на реальный объект, а суффикс – на реальный субъект, а в непереходных и префикс (классный показатель), и суффикс (обычно местоименного происхождения) на субъект» [6, с. 234].

В табасаранском языке встречаются также глаголы чувственного восприятия: *дарс гьархуз* – «забыть урок», *иццрушин гьисс апIуз* – «чувствовать боль», *шикил рябкъюз* – «видеть картину», *хабрар ерхьуз* – «слышать новости», *мяъ-лийир ккун апIуз* – «любить песни», *тIуркIбарин сесер ерхьуз* – «слышать гул взрывов».

Иногда в табасаранском языке встречаются случаи, когда объект действия может быть затемнен. Например: *БицIи бай гъижикIунза.* – «Я помыл (я выкупал) маленького мальчика (ребенка)». Однако со значением возвратности глагол *гъижикIунза* – «я помылся, выкупался» (букв.: «я умыл, выкупал себя») становится одноличным, хотя и остается переходным.

В аварском языке глаголы непереходной семантики координируются с именем в номинативе, образуя номинативную конструкцию, например: 1) *ворчIарав вехь* – «проснувшийся чабан», где *ворчIарав* – непереходное причастие, *вехь* – имя в номинативе; 2) *ячIарай яс* – «пришедшая девочка», где *ячIарай* – причастие непереходной семантики, *яс* – имя в номинативе. В этих словосочетаниях причастные формы координируются с субъектами действия и не переходят на какие-либо объекты [11, с. 9].

Классно-числовые показатели в аварских глаголах отражают синтаксические связи между субъектно-объектными именами и глагольными формами переходной и непереходной семантики. В аварском языке глаголы, имеющие «в составе своих основ классные показатели, не могут быть употреблены без этих последних ни в одной из возможных глагольных форм» [4, с. 25].

Глаголы переходной и непереходной семантики могут иметь как основное, так и переносное значение, например: *бер чIвазе* – «взглянуть» (букв.: «глаз убить»), *квер чIвазе* – «опираться» (букв.: «руку убить»).

Глаголы переходной и непереходной семантики могут употребляться как с классно-числовыми показателями, так и без них, например: 1) ***в**екерул**в** вас* – «бегающий мальчик», 2) *кагъат хъвазе* – «писать письмо» [10, с. 414].

А.А. Бокарев отмечает, что глаголы физического воздействия аварского языка «иначе ориентированы, чем соответствующие им в русском языке: то, что в русском рассматривается как внешнее орудие, в аварском языке выступает как предмет, в отношении которого производится действие. Таким образом, предложение *дица досда кьабуна тIил* в дословном переводе на русский язык означает «я на нем, в отношении него ударил палку» [4, с. 30].

П.К. Услар также приводит пример: *гьвеялъ хIанчIулеб буго дир васасда* – «собака кусает моего сына» [14, с. 196]. Здесь объект действия *васасда* оформлен локативом I серии. Сложный глагол *хIанчIулеб буго* своими классно-числовыми показателями относится к субъекту *гьвеялъ*, объект же действия *васасда* не имеет классно-числового отражения в глаголе.

Таким образом, функционирование синтаксических конструкций в дагестанских языках зависит от категориальной структуры отглагольных форм и субъектно-объектных имен. Переходно-непереходные форма способны параллельно обусловливать две конструкции словосочетания – эргативную и номинативную.

Принятые сокращения

Е.Э. – Етим Эмин
А.М. – Абакар Мудунов
З.К. – Закухъал Курди (Курди Закуев)
К.Къ. – Курзи Къажлаева (Курзи Кажлаева)
М.К. – Мазяйхъал Казбек (Казбек Мазаев)
Н.Х. – Надир Хачилаев

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык.* Махачкла, 2014.
2. Абдуллаев З.Г. *Проблемы эргативности даргинского языка*. Москва, 1986.
3. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке.* Махачкала, 1969.
4. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
5. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала, 2009.
6. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала. 2014.
7. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала, 2013.
8. Климов Г.А. *Очерк общей теории эргативности.* Москва, 1973.
9. Магомедов Д.М. Дифференциация главных членов предложения в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 570 – 572.
10. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Саламова З.М. Причастные словосочетания переходной семантики в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 4 (77): 413 – 415.
11. Магомедов М.И. *Категориальная характеристика инфинитных словосочетаний в аварском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1992.
12. Магомедов М.И. Переходные и непереходные глаголы и категория объекта в аварском языке. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1999; Выпуск 7: 51 – 53.
13. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. 2000; № 2: 124 – 127.
14. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk.* Mahachkla, 2014.
2. Abdullaev Z.G. *Problemy `ergativnosti darginskogo yazyka*. Moskva, 1986.
3. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke.* Mahachkala, 1969.

4. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
5. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2009.
6. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. *Sovremennyj tabasaranskij yazyk*. Mahachkala. 2014.
7. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2013.
8. Klimov G.A. *Ocherk obschej teorii `ergativnosti*. Moskva, 1973.
9. Magomedov D.M. Differenciaciya glavnyh chlenov predlozheniya v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 570 – 572.
10. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Salamova Z.M. Prichastnye slovosochetaniya perehodnoj semantiki v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 413 – 415.
11. Magomedov M.I. *Kategorial'naya harakteristika infinitnyh slovosochetanij v avarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
12. Magomedov M.I. Perehodnye i neperehodnye glagoly i kategoriya ob`ekta v avarskom yazyke. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1999; Vypusk 7: 51 – 53.
13. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. 2000; № 2: 124 – 127.
14. Uslar P.K. *`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.

Статья поступила в редакцию 06.02.21

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-445-446

Mazanaev Sh.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*
Mayorova G.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian Literature of the Philological Faculty of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: atrix2010@mail.ru*
Nurakhmedova Z.V., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zara.1515@yandex.ru*

CHRONOTOPE IN F. ABRAMOV'S ROMAN "HOUSE". The article examines the features of the chronotope associated with the originality of the image of the house in F. Abramov's novel "House". The writer touches upon problems that are as relevant in modern times as they were during the creation of the novel. Throughout the entire work, the author's feelings about the characters, about what is happening in the country are traced. Using the example of Pekashino and its inhabitants, the writer describes the situation in the country. On the pages of the novel, the reader observes how, using the example of the characters, F. Abramov shows what people should be like when they love their motherland. A comparative analysis of the characters in relation to the home, to the country is given. The characters and worldview of the characters are analyzed. Scientific novelty lies in the study of the image of the house in terms of temporal and spatial meanings. As a result of the analysis, it is possible to identify the symbolic meaning of the image of a house-place of residence and ways to expand this meaning.

Key words: **F. Abramov, "House", house, symbol, image, soul, unity, space, time, chronotope.**

Ш.А. Мазанаев*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*
Г.В. Майорова*, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: atrix2010@mail.ru*
З.В. Нурахмедова*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zara.1515@yandex.ru*

ХРОНОТОП В РОМАНЕ Ф. АБРАМОВА «ДОМ»

В данной статье рассматриваются особенности хронотопа, связанные со своеобразием изображения образа дома в романе Ф. Абрамова «Дом». Писатель затрагивает проблемы, которые в современное время актуальны так же, как и во время создания романа. В течение всего произведения прослеживаются переживания автора о героях, о происходящем в стране. На примере Пекашино и ее жителей писатель описывает ситуацию в стране. На страницах романа мы наблюдаем, какими должны быть люди, любящие свою Родину. Дается сравнительный анализ героев по отношению к дому, стране. Проанализированы характеры и мировосприятие героев. Научная новизна заключается в изучении образа дома с точки зрения временных и пространственных значений. В результате анализа удалось выявить символическое значение образа дома-места жительства и способы расширения этого значения.

Ключевые слова: **Ф. Абрамов, «Дом», дом, символ, образ, душа, единство, пространство, время, хронотоп.**

Характер событий в произведении определяется пространством-временем. Герои романа часто задумываются о том, какой была их деревня, вспоминают свое детство, исследует причины происходящих изменений. Михаил Пряслин, который всегда был примером для односельчан, задумывается над тем, как он мог оттолкнуть родную сестру, самого близкого человека.

В романе описываются три дома: ставровский, старый пряслинский и новый дом Михаила. Через судьбу домов раскрываются противоречия между людьми. Большое количество домов, изображенных в романе, не только раскрывает характеры, но и формирует систему образов [1 – 9].

К изучению художественных особенностей романа Ф. Абрамова «Дом» обращались многие исследователи. В работах Ю.М. Оклянского и В. Акимова образы героев рассмотрены с точки зрения особенностей национального характера, по их отношению к понятию «дом». По мнению Е.В. Красиковой, каждый дом имеет свою судьбу. Особенности сюжета исследованы Л. Вуколовым в статье «Построй свой дом», в которой ученый отмечает внешний и внутренний сюжет. В нашей работе особое внимание уделяется хронотопу дома и его значению в художественной структуре романа. В романе отождествляются понятия семья и дом. Если нет одного, не будет и другого. В описании домов отмечается материальное благополучие деревенских жителей. У них уже совершенно другие ценности. Свое отношение к произошедшим изменениям автор вкладывает в уста главного героя. «Пекашино изрядно обновилось за последние годы. Домов новых наворотили за полсотню» <…> «Прежде дома жилого не огораживали, замка знамом не знали, а теперяка и дома жилые под забор… Какими скучными, какими неинтересными казались нынешние новые дома – однообразные, предельно утилитарные, напоминающие какие-то раскрашенные вагоны» [1].

Применяя прием антитезы, автор противопоставляет дома и героев, старый и новый дом Михаила. Чтобы дом стал Домом, необходимо человеческое тепло, взаимопонимание. Именно этого не хватает в новом доме героя. Этим и объясняется раздвоенность его души. Душой и сердцем он постоянно в старом доме, в котором вместе со своей семьей прошел через все трудности военного и послевоенного времени. Лиза, от которой он так легко отвернулся, помогает Петру вернуть в родной дом былое тепло. Воспоминания о тяжелом, но в то же время счастливом детстве, когда их семья была вместе, и все поддерживали друг друга, приводят Петра к решению о восстановлении дома. Но не только пряслинский дом хочет спасти Лиза, она не может оставить память о Степане Андреяновиче. Лиза не вносила никаких новшеств в завещанное ей жилище, все оставила, как было при нем – «некрашеный пол», «не оклеенные бревенчатые стены со старыми сучьями и щелями…» [1]. Тем самым можно говорить об истинной красоте этого дома. Как и раньше, он держится на любви и теплоте родственных отношений. После продажи дома Егоршей она принимает решение поставить на пряслинский дом деревянного коня: «… не просто деревянного коня сейчас везли к ним в заулок. Степан Андреянович, вся прошлая жизнь въехала с конем на их подворье» [1].

Чувство долга у героев не ограничивается рамками собственного жилища. Оно распространяется далеко в мир. Они переживают за родное село и не могут принять изменений, которые произошли. Ни при каких условиях они не разлюбят землю. Михаил конфликтует со всеми односельчанами, пытается объяснить, что, лично преуспевая материально, они причиняют вред их общему дому. Например, когда в разгар сенокоса Таборский снимает согласно разнарядке еще дополнительно десять человек на тушение пожаров, Михаил не выдерживает: «Половину людей с пожни снял – что коровы-то зимой жрать будут? Але опять как нонешней весной десять коров под нож пустим?» [1].

На предложение Таборского найти людей на пожар «Давай, Пряслин, твое конкретное предложение. А размахивать руками мы все умеем». … Михаил глянул в окошко – вся деревня в дыму, глянул на ухмыляющегося Таборского (этому нервные клетки дороже всего) и вдруг, зло стиснув зубы, начал пересчитывать всех, кто был в конторе. «Одиннадцать человек! Целая бригада. Из одних только заседателей. А ежели еще добавить управляющего, ровнехонько дюжина получится» [1].

В войне с Таборским Михаилу противопоставлен Виктор Нетесов. У него правило: делать все вовремя. И делает он все, как прикажет начальство. Нетесов не спорит с Таборским, как Пряслин. Он пишет письмо, после которого приезжает проверка. Устранив Таборского, он занимает его место. Не ожидал Таборский такого, на Михаила мог подумать, а вот на него – никогда. Виктор Нетесов не

разговаривает, он сразу приступает к делу, действует по плану. И так во всем. Везде у него порядок. В деревне его называют «машиной». Он пытается остановить разрушение деревни. В старое Пекашино не вернуться, поэтому Пряслин и Нетесов должны держаться вместе. На примере Виктора Нетесова мы наблюдаем конфликт поколений. Он не согласен с позицией отца и, как он сам говорит, хочет устраивать жизнь. Этот герой в любой ситуации сможет постоять за себя. И есть надежда, что свои способности он будет применять с целью сохранения общего дома.

Следующий герой, противопоставленный Михаилу в раскрытии образа дома, – Егорша. Когда-то лучшие друзья, а теперь совершенно чужие друг другу. В поисках другой жизни Егорша уезжает из деревни. В отличие от Михаила, он думает только о себе. Через двадцать лет возвращается он в родное село, но также думает только о себе и творит только зло. Возвращение Егорши в деревню можно считать возможностью для осознания и исправления ошибок. Но он не справился, потому что равнодушен ко всему. Его все хорошо встретили, особенно Лиза, она простила ему все обиды. «Не счесть, никакой мерой не вымерить то зло и горе, которое причинил ей Егорша. Одной нынешней обиды вовек не забыть… И все-таки, видит бог, не хотела бы она ему зла, нет. И пускай бы уж он явился к ней в прежней силе и славе, нежели таким вот неудачником, таким горюном и бедолагой» [1]. Но ему ничего не стоило продать единственную память о деде, семье, о своем детстве. Он хочет навредить Лизе и всем Пряслиным. Неудачными оказались его странствия, он забывает о своей обязанности перед дедом. Несмотря ни на какие обстоятельства, должен он беречь память о нем. Продав дом, он упускает, можно сказать, последнюю возможность на спасение души. Вместе с разрушением дома наступает и разрушение душевное. Это уже конец. И идет он к нему совершенно осознанно.

Очень ярко прослеживается мотив возвращения домой. Возвращению Егорши в родную деревню можно противопоставить возвращение близнецов, которое благоприятно повлияло на их отношения. Они ко всем относятся с пониманием и добротой. Благодаря общению со старыми деревенскими домами и родными просторами, с которыми связано огромное количество теплых воспоминаний, Петр смог излечиться от ненависти к брату. Когда Григорий заболел, Петр пять лет ухаживал за ним. «Ну а потом как землетрясение, как извержение вулкана: какой-то внезапный взрыв ненависти к брату, да такой силы, что Петру самому страшно стало… [1]. И восемь последующих лет «возводил он стену» между собой и Григорием: «…парился под бородой, вытравливал из себя бесхитростную открытость и простодушие, чтобы только не походить на брата» [1].

Несмотря на уязвимость и кротость Григория, герои романа нуждаются в нем. Многим не хватает этой простоты, нравственной гармонии, чуткости и отзывчивости к чужой боли. Именно эти качества необходимы для человеческого благополучия, именно они сплотят жителей деревни и приведут к устойчивости их общего дома.

Противопоставляя дома и систему персонажей, необходимо упомянуть Евсея Мошкина. Вроде бы сломленный государством беспробудный пьяница, но он сумел отличить добро от зла. Он отказывается пить с Егоршей, не может себя простить, потому что понимает, на какие деньги тот пьет. Пусть у него и нет дома-жилища и прочих материальных ценностей, но он обладает душевным богатством. А вот Калина Иванович считает домом всю страну «– Да, я за свой дом не держался. Мне вся страна домом была» [1]. При виде дома Дунаевых на первый взгляд покажется, что там никто не живет, но их старое и запущенное жилище привлекает гостей. А привлекает оно благодаря своему хозяину. Калина Иванович – это целая эпоха. Именно так называют его пекашинцы. Они связывают родством совершенно разных Калину Ивановича и Евсея Мошкина. А связывает их общая вера. Ничего не накопили они, для общего блага старались. Через многое прошли, немало бед пережили, но от веры не отказались. А верят они в общий дом, в единство народа.

Одним из наиболее сложных образов в романе исследователи считают «недостроенный дом Подрезова», с которым связано три основных понятия: незавершенность, трудность и непосильность задачи. Для прояснения смысла этих понятий, их символического значения Е.В. Красикова обращается к предыдущим частям тетралогии. Работая на государство, Подрезов действует только во благо страны, но, как отмечает исследователь, «происходит вполне закономерная метаморфоза: идея государства для народа на деле сменяется не гласным законом: «народ – строительный материал для государства». Очевидно, что не эти цели и способы их достижения истинны для писателя, настоящее – в других людях, в других домах» [7, с. 30].

Интересны женские образы в романе: Лизы Пряслиной и Евдокии Дунаевой. Автор наделяет Евдокию такими качествами, как терпение и непокорность, благодаря которым она прошла через все трудности, с которыми ее столкнула жизнь. Ей ничего не стоило пристыдить деревенских мужиков. Ее речь можно сравнить с извержением вулкана, в котором прослушивается народная боль.

«У нас тут интересный разговор идет, – говорит Калина Иванович. – Про жизнь в космосе и на других планетах».

«Во-во! – откликается Евдокия. – Про жизнь в космосе… очень интересно! А то, что на русской планете делается, – плевать?» [1].

Жизнь Евдокии автор называет «житием». Именно через ее исповедь в роман входит история, и читатель знакомится с тяжелым детством героев. Евдокию автор называет «великомученицей», а Лизу Пряслину сравнивает с Марией Магдалиной. «Раскаленный песок и дресва немилосердно жгли босые ноги (тапочки не спасали), душной смоляной волной окатывало сверху, с угора, где рос ельник, глаза резало от воды, от солнца, и она шла этим адищем, как последняя грешница, как пустынножительница Мария Магдалина, о которой, бывало, любила рассказывать покойная Семеновна» [1]. Даже внешний вид их дает надежду. Глаза у Евдокии – синь небесная, а у Лизы Пряслиной – зелень чистая. В надежде, что их род продолжится, Лиза назвала детей Надеждой и Михаилом. Лиза является представительницей женского начала семьи. Она наделена всеми положительными качествами, какими может обладать человек.

Изображая пространство-время, автор приводит нас к мысли, что дом – это не просто изба, но и другой «главный дом», который люди строят в душе. Такому дому ничего не грозит. «И тот дом ни в огне не горит, ни в воде не тонет. Крепче всех кирпичей и алмазов» [1]. Именно эти слова являются главными в раскрытии значения символа. Тем самым автор подводит нас к мысли, что главный дом – в душе человека. И душа эта должна быть открыта миру независимо от того, где и когда он находится. Человек всегда должен помнить об этом «главном доме».

В романе формируется своеобразная система образов, которая раскрывается через взаимоотношение изображенных в романе образов дома и семьи. Для этого автором используется прием антитезы, устойчивая система мотивов и лейтмотивов. На примере Пекашино и семьи Пряслиных изображается судьба страны. На протяжении всего романа прослеживается отпечаток эпохи на судьбах людей. Автор завершает роман после произошедшего с Лизой несчастного случая. Именно тогда, как после долгого сна, пробуждается Михаил, осознает, от кого отказался, кого оставил без любви и помощи старшего брата. Он вспомнил слова отца, сказанные ему тридцать лет назад перед уходом на войну. И вот теперь он, кажется, их понял. В конце романа Ф. Абрамов подводит итог всей тетралогии, еще раз напоминает о необходимости народного единства, взаимопомощи, нравственной чистоты.

Библиографический список

1. Абрамов Ф.А. *Дом*: Роман. Москва: Современник, 1984**.**
2. Акимов В. Быть дому вечным. Тетралогия Ф. Абрамова. *Наш современник*. 1980; № 2.
3. Бондаренко В. Береги дом свой. *Дон*. 1979; № 10.
4. Вуколов Л. Построй свой дом. *Октябрь*. 1979; № 8.
5. Золотусский И.П. Альтернатива Ф. Абрамова. Нравственные основы прозы Ф. Абрамова. *Знамя*. 1986; № 8.
6. Карсалова Е.В. Русский дом: жизнь и судьба сквозь годы испытаний. *Литература в школе*. 2004; № 9.
7. Красикова Е.В. Главный дом. *Русская речь*. 1998; № 5.
8. Недзвецкий В.А. Война и мир в Пекашине. *Литература в школе*. 2000; № 3.
9. Оклянский Ю.М. *Грезы и явь отчего дома*. Москва: Художественная литература, 1990.

References

1. Abramov F.A. *Dom*: Roman. Moskva: Sovremennik, 1984**.**
2. Akimov V. Byt' domu vechnym. Tetralogiya F. Abramova. *Nash sovremennik*. 1980; № 2.
3. Bondarenko V. Beregi dom svoj. *Don*. 1979; № 10.
4. Vukolov L. Postroj svoj dom. *Oktyabr'*. 1979; № 8.
5. Zolotusskij I.P. Al'ternativa F. Abramova. Nravstvennye osnovy prozy F. Abramova. *Znamya*. 1986; № 8.
6. Karsalova E.V. Russkij dom: zhizn' i sud'ba skvoz' gody ispytanij. *Literatura v shkole*. 2004; № 9.
7. Krasikova E.V. Glavnyj dom. *Russkaya rech'*. 1998; № 5.
8. Nedzveckij V.A. Vojna i mir v Pekashine. *Literatura v shkole*. 2000; № 3.
9. Oklyanskij Yu.M. *Grezy i yav' otchego doma*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.

Статья поступила в редакцию 05.02.21

УДК 81-112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-447-449

***Olekhnovich O.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural State Medical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: olgaolech@yandex.ru*

HISTORICAL ASPECTS OF FORMING AND FUNCTIONING OF THE RUSSIAN AND FOREIGN TERMINOLOGY OF PHARMACEUTICAL CHEMISTRY IN 17 C. (WITH REFERENCE TO DOCUMENTATION OF "CHEMIST'S ORDER"). The article deals with a problem of formation and functioning of the Russian and foreign terminology of pharmaceutical chemistry in the diachronic aspect. The researcher has defined the disciplinary structure of the pharmaceutical vocabulary of the 17th century, including the names of chemical elements and chemical compounds, presented its correlation analysis on the example of the Russian and Latin languages, identified the formal and semantic structures of nomenclature units, marked the most common lexical units specific to pharmaceutical chemistry of the period under review. The paper reveals numerous variants, the abundance of which is associated with the weak normalization of the Russian language. The formation of Russian pharmaceutical terminology is mainly due to borrowings, primarily from the Latin language, less often new formations based on the native language. This direction in the development of terminology is associated with more developed terminology of Western European pharmaceutical chemistry.

Key words: **terminology of pharmaceutical chemistry, names of chemical elements, names of chemical compounds, Latin language, alchemical symbols, variation.**

***О.Г. Олехнович,** канд. филол. наук, доц., Уральский государственный медицинский университет, г. Екатеринбург, E-mail: olgaolech@yandex.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ХИМИИ XVII В. (НА МАТЕРИАЛЕ ДОКУМЕНТОВ «АПТЕКАРСКОГО ПРИКАЗА»)

В статье рассматривается проблема формирования и функционирования русской и иноязычной терминологии фармацевтической химии в диахроническом аспекте. Нами был определен дисциплинарный состав фармацевтической лексики XVII века, включающий названия химических элементов и химических соединений, представлен ее корреляционный анализ на примере русского и латинского языков, выявлены формальные и семантические структуры номенклатурных единиц, отмечены наиболее употребительные лексические единицы, специфические для фармацевтической химии рассматриваемого периода. Представлены многочисленные варианты, обилие которых связано со слабой нормированностью русского языка. Формирование русской фармацевтической терминологии происходило в основном за счёт заимствований, прежде всего, из латинского языка, реже – новообразований на основе родного языка. Такое направление в формировании терминологии связано с более развитой терминологией западноевропейской фармацевтической химии.

Ключевые слова: **терминология фармацевтической химии, названия химических элементов, названия химических соединений, латинский язык, алхимические символы, варьирование.**

Лингвистические исследования терминологии отдельных дисциплин дают возможность проследить за процессами их формирования в динамике, выявить особенности номинации, специфики отбора лексических единиц, словообразовательных средств, использования определённых моделей при образовании номенклатурных наименований. Особо следует отметить период XVII века, который считается началом становления медицины как отдельной дисциплины и, соответственно, началом формирования медицинской терминологии. Особенно заметными были изменения в составе фармацевтической терминологии и, в частности, терминологии фармацевтической химии.

Основной причиной кардинальных изменений в системе фармацевтической терминологии стало создание в России государственного медицинского учреждения «Аптекарского приказа», которое распоряжалось всем медицинским и аптечным делом. Именно в этот период из-за границы ввозится огромное количество лекарственных средств. В России создаются аптеки, где впервые lege artis ('по всем правилам') создаются лекарственные средства. В документах «Аптекарского приказа» встречаются практически все известные на тот период термины фармацевтической химии.

Понятием «термин» и его производными мы будем пользоваться условно, поскольку, несмотря на то, что он ещё не приобрёл нужного статуса, все-таки уже понятийно вышел из общеупотребительной лексики и приблизился к терминологическому полю.

Основную лексическую группу фармацевтической химии составляли названия лекарственных средств, полученных путем химического пути; химическая номенклатура – сырье для приготовления лекарственных средств; названия химических реакций и технологических процессов; названия специальностей и специалистов, занимающихся приготовлением лекарственных средств.

В XVII веке химия находилась в зачаточном состоянии, она практически начала функционировать для создания лекарственных средств.

Терминология фармацевтической химии в тот период «обогащается интернациональными терминами, воспринимаемыми через посредство не только греческого, но и ученого международного языка средневековой европейской науки – языка латинского» [1, с. 190]. Это связано, во-первых, с более развитой терминологией фармацевтической химии, используемой в западных странах и, во-вторых, со слабой нормированностью русского языка.

Основными источниками заимствования являлись медицинские документы Аптекарского приказа – рецепты и росписи лекарств (на латинском языке и их переводы), основная часть которых хранится в Российском государственном архиве древних актов (РГАДА) в г. Москве в **–** Фонд 143, 2724 ед. хр., 1629 – 1716 гг. [2]. Часть рукописей была опубликована Н.Е. Мамоновым в С.-Петербурге в 1881 – 1885 гг. в «Материалах по истории медицины в России» (1300 с.), вып. I – IV [3], а также в «Актах исторических, собранных и изданных Археографическою комиссией» (26 с.) [4].

Большая часть лекарственных средств химического происхождения поступала из-за границы. После открытия аптек начали производить лекарства в России. В аптеках получали кислоты, квасцы, купоросы, очищали серу [5]. Приготовлением и контролем качества лекарств в аптеках занимались специально обученные люди, их называли алхимистами. Термин alchimia был введен арабскими химиками, которые использовали его еще в VII – IX вв. Европейцы заимствовали это слово [6].

Пятивековой период греко-египетской алхимии оставил следы в некоторых химических терминах, которые сохранились до настоящего времени. Арабские труды по алхимии были переведены на латинский язык. Благодаря алхимикам слова с арабскими корнями попали в латинский – *elixir* ('эликсир') [6, с. 517], *alkohol* ('спирт') [7, с. 1, 37], *alkali* ('щелочь'), *essentia* ('эссенция') [6, с. 521], *zirkon* ('цирконий').

Заслугой западной алхимии, по мнению Джуа, является расширение сведений о многих химических соединениях и химических процессах (настаивание, кристаллизация, выпаривание, фильтрование, возгонка) в области практической химии [8].

«Уже к концу XVII в. алхимия во многих европейских странах уже утратила свои позиции. На смену ей пришла ятрохимия, основателем которой был швейцарский немец Теофраст Парацельс, утверждавший, что «настоящая цель химии заключается не в изготовлении золота, а в приготовлении лекарства». Ятрохимия выражала стремление слить медицину с химией» [8, с. 61]. Фактически ятрохимия стала основой для зарождения фармацевтической химии.

Ятрохимикам удалось создать важные для фармации препараты, которые активно прописывали в рецептах врачи. Среди них – купоросное масло, соляная кислота, хлористый калий, сульфат натрия, а также препараты сурьмы, мышьяка, ртути, железа.

Почти все научные труды в период средневековья писали на универсальном языке науки – латинском языке. Во многих странах период становления естествознания совпал с процессом формирования национальных языков.

На тот период состояние научного познания было таково, что главным фактором, определяющим терминотворчество, являлось не соответствие понятия и слова, а некоторые аналогии. В образовании новых терминов большую роль играли внешние признаки денотатов (форма, цвет, запах) – стихийные обозначения общеупотребительной лексики в новом значении.

В период XVII в. активно начала проводиться работа по систематизации накопленного материала. В этот же время появилось само слово «химия» после того, как английский химик Роберт Бойль опустил первый слог слова в названии своей книги «The Sceptical chymist». Сам он рассматривал химию как теоретическую дисциплину, основанную на опытном знании [8].

Именно в XVII в. химические соединения активно внедрялись, и в русской медицинской терминологии осваивались в основном их латинские названия. Остановимся на принципах номинации химической номенклатуры.

В качестве ***лекарственного сырья*** использовались в основном металлы, названия которых известны с древности, – железо, медь, свинец, серебро, золото, а также сера и углерод. Отметим элементы, существование которых установлено в алхимическом периоде – мышьяк, сурьма, висмут, цинк, фосфор. Эти химические элементы в исследуемых документах имеют разные названия, одни – по свойствам в элементарном состоянии, другие имеют астрологическое происхождение. В частности, в древности и средние века семь известных в то время металлов сопоставляли с семью планетами, что символизировало связь между металлами и небесными телами и небесное происхождение металлов. В ДАП также встречаются как отдельные наименования *мышьякъ*, «отпланетное» *Saturnus* > *Сатурнъ* ‘свинец’; *золото* // *Aurum* > *аурумъ*; *сѣра* и *сулфуръ*; *ртуть* // *Mercurium* > *Меркуріумъ*’; *железо* // *Mars* > *Марсъ*; так и в составе номенклатурных наименований – *Sacchari Saturni* ‘свинцовый сахар’ (за сладкий вкус) > *Сахар8 Сат8[р]ни* [2: 745, 1-3]; *Mercurii dulcis* > ме[р]кв*рии дулци[с]* [2: 796, 94], *Essent[iae] Martis aperitivi* > *Эсе[н]цы ма[р]ти[с] апереτива* [2, с. 1057, 7 – 8].

Среди названий ***неорганических веществ*** номинируются в основном соединения металлов. В основном это неологизмы: неорганические соединения – *квасцы* (‘смесь солей алюминия и калия’); соединения азота – *селитра*, *водка крепкая* (‘азотная кислота’); соединения железа – *купоросъ зеленой* // *витріолиумъ-мартисъ* (‘железа сульфат’), *крокусъ мартисъ* (‘железа оксид); соединения меди – *купоросъ лазоревой* (‘меди сульфат’), *ярь* // *ярь-медянка* (‘меди ацетат’); соединения ртути – *сулема* (‘ртути хлорид’), *Меркуріумъ преципитатумъ* (‘ртути амидохлорид’); соединения свинца – *миніумъ* (‘свинца перекись’), *литаргіриумъ* (‘свинца оксид’), *сахаръ сатурни* (‘свинца ацетат’); *ляписъ медикаментозусъ* (‘серебра нитрат’); соединения серы **–** *духъ купоросной* (‘серная кислота’), *купоросное масло* **(**‘концентрированная серная кислота’); соединения цинка – *бѣлый купоросъ* (‘цинка сульфат’), *туція* (‘цинка оксид’).

В рецептах Аптекарского приказа часто встречаются термины, на основе которых образуются многословные термины и номенклатурные наименования.

Например, на основе *vitriolum* (‘купорос’) формируется целая группа названий – *vitriolum Martis* (‘железный купорос’) *vitriolum album* (‘белый купорос’) или *vitriolum Zinci* (‘цинковый купорос’). Латинское название купороса сохранилось во многих европейских языках – фр. vitriol, пол. witryol, нем. Vitriol. Оно, очевидно, происходит от лат. *vitrum* – ‘стекло’. Видимо, потому, что кристаллы медного и железного купоросов действительно выглядят так, как будто изготовлены из цветного стекла [8].

Подобным образом конструируются термины на основе русского *купорос* – *купоросъ зеленой*, *купоросъ лазоревой*, *бѣлый купоросъ*, *купоросное масло*, *духъ купоросной*. *Купорос* – общее название сернокислых металлических солей [9, с. 2, 220]. Заимствовано из фр. *coperose* – ср.-лат. cupri-rosa – «медная роза» [6, с. 421].

В документах мы встречаем и дублетные образования – *купоросъ зеленой* // *витриолиѕ[м] ма[р]ти[с]* [2, с. 706, 34 – 36].

Название *купоросное масло, или духъ купоросной* (*spiritus witrioli* > *д[у]х8 кѵпоросного (*концентрированная серная кислота’) [2, с. 703] // *д[у]ху изкупоросу* [2, с. 703, 4]) связано со способом её возникновения, при котором серную кислоту получали прокаливанием железного купороса и квасцов. Разбавляя продукт перегонки водой, получали серную кислоту желаемой крепости. Использовали её и для получения азотной и соляной кислот.

Некоторые русские названия образовались от латинских путем различных фонетических преобразований: *селитра* < *Salis nitri* [2, с. 706, 6 – 7) > *саль нитри* // *селитра* [2, с. 679]; *сулема* восходит к ср.-лат. sublimatum – «добытое возгонкой». встречается название *Mercurium sublimatum* > *Меркуріумъ сублиматумъ* [6, с. 3, 800]; *соль прунелли* < sal Prunellae ‘смесь из селитряной кислоты и серы’ – (*salis prunellæ* > *соль прунелли* [2, с. 706, 6 – 7]; *туція* < *tutia* (вероятно через ит. tuzia – то же из араб. tutija [6, с. 4, 128].

Наконец, мы находим и русские наименования, которые являются переводными с латинского языка: *цвѣты сѣры горячей* < *Flores chemici* (‘химические цветы’) или *flores (*‘цветы’) (порошкообразные продукты конденсации паров на холодной поверхности) [9] – *Floru[m] sulph[uris]* > *цвѣту сѣры горяче[й]* [2, с. 737]; *крепкая водка* < *aqua fortis* ‘азотная кислота’ (ее получали при нагревании смеси нескольких веществ) – *aqua fortis* > *вотки крепкоѣ* [2, с. 735]. «Название, очевидно, отражает свойство царской водки воздействовать на золото, считавшееся до сих пор неподдающемся изменению» [8, с. 49]; *духъ изъ соли* < *spiritus salis* ‘хлористоводородная кислота’ – *spirit[us] salis* ‘соляный спирт’ > *д[у]х8 исколи* [2, с. 703], т.к. ее получали при нагревании соли и серной кислоты [8]; *ярь* или *ярь-мѣдянка* < *viride Aeris*. из ср.-греч., нов.-греч. iarion– то же от др.-греч. iod (яд) [6. С. 4].

Среди названий ***органических веществ*** отметим – *уксусъ*, *сладкое купоросное масло* ‘эфир’, *эсенція*, *духъ* ‘спирт’, *соль амоніакомъ* ‘аммиак’, *амилюмъ* ‘крахмал’.

На их основе выделяется несколько структурных моделей – конструкция *с предлогом «из» и название сырья* (*Spiritus Sassafras* > *д[у]х8 ис сасафрас8* [2. С. 748], *sp[iritus] salis Ammoniaci* ‘аммиак’> *Соль амоніакомъ – спи[р]т8 из нашатырю* [2. С. 796]); *с согласованным определением* (*Spiritus Absinth[ii]:* > *духу полынного* [4. С. 480]; *транслитерированные названия* (*Essentiae rosaru[m]* – *Эсе[н]ция розаро[м]* [2, с. 747], *Spirit[us] Juniperi* – *спи[р]ту[с] юнипери* [2: 1057, л. 2-3], *essentiæ succini*. *эссенция с8кцини* [2, с. 741].

Основные модели терминов фармацевтической химии еще не определились, поэтому одно и то же понятие расхоже: *цвѣту сѣры горячей* **//** цвѣту *сѣрогорячего*; *минія* // *минія червонная*; *духъ землянишной* //*духъ изъ ягодъ земляницы*; *эссенция изъ галгану* // *эсенція галанги*; *духъ кохлеярінъ* // *спиртъ кохлеярии*.

Множество вариантов отмечается на других уровнях языка.

Фонетические варианты – с явлениями гиперкоррекции: ***вит***ріоль // ***вик-т***ріоль; *литар**г**іриумъ* // *литар**къ-г**іриумъ*; ***д***рунеллы // ***п***рунелла; с чередованиями согласных – ***г***//***х***: *литар**г**іриумъ* // *литар**х**іріомъ*; ***в***//***f***: ***в***итріоліумъ-мартисъ // ***f***итріоліумъ-мартисъ; ***б***//***п***: соль ***б***рунелли // ***п***рунелли; ***ц***//***с***: *тут**ц**ія* // *тут**с**ія*; ***л***//***р***: *брунеллы* // *брунье**рли*; *мягкий* // *твердый*: ***а******лю***менъ // ***а******лю***менъ; *с упрощением групп согласных – э**сс**енція* // *э**с**енція*; с меной *гласных в слабых позициях – **а**//**е** саль нитри // селитра*; ***е***//***о*** *се**л**итра* // *со**л**итра*: ***е//и*** *меркуріумъ-прец**и**питатумъ* // *меркуріумъ-прец**е**питатомъ*; ***а***//***о*** *лит**а**ргіриумъ* // *лит**о**ргіриумъ*; ***е***//***а*** *в начале слова **е**сенція* // *а**с**енцыя*; и др.

Лексические варианты – в основном дублеты *латинского и русского происхождения*: *церуза* // *бѣлила*; *витріоль* // *купоросъ лазоревой*; *витріоліумъ-мартисъ* // *купоросъ зеленой*; аква *фортисъ* // *водка крѣпкая*; *спиртъ* // *духъ*.

Грамматические варианты – *с вариативностью рода: миніумъ* (340) // *минія* (522); *падежей*: *соль прунелли (род.) // соль прунелла (им.)*; *окончаний*: *спиритусъ* (279) // *спиртъ* (558); *миніумъ* (340) // *минія* (522).

Химические процессы отражают согласованные определения, например, в названиях масел *olei chamomel:* ***chimici*** [2, с. 829, л. 34а]> *масла исцвѣту рамоново[го]* ***перепускного*** [2, с. 829, л. 35]; *oleu moschat:* ***per expresionem*** [2, с. 829, 9] > *Масла му[ш]ка[т]ного* ***густово*** [2, с. 829, 9а)] *ol[ei] nucis Mosck[atae]* ***express[i]*** [2, с. 965, 19] – *Масла мушкатного густого* [2, с. 965, л. 9].

Помимо традиционных номенклатурных образований в рецептах довольно в большом количестве использовались символы: ☿ – ‘ртуть’; ☿ *vivum* – *Mercurium vivum* ‘ртуть живая’ (с примесями); ♂ – Mars, Martis m ‘железо’ (*Essent[ia]* ♂ *tis* > *Essentia Martis*); ♅ – Sulphur,-uris n ‘сера’(*Flores* ♅ *ris* > *Flores Sulphuris* > *цвѣтъ сѣры горячей* ‘мелкий порошок осажденной серы’; ϴ – sal, salis n (*Spirit*[us] ϴ > *spiritus salis* ‘соляная кислота’); ♃ – tartarus,-i m ‘битартрат калия’ (*Cremor* ♃> *Cremor tartari* ‘винный камень’; *Acidum* ♃ *ri* > *Acidum tartari* ‘винно-каменная кислота’ и др.

Специальными значками в рецептах обозначались и названия химических процессов в основном из области алхимии – растворение (♋), прогревание (♌), дистилляция (♍), размягчение (♐) и др.

Расширение дифференциации терминологии фармацевтической химии происходило за счет местного материала. Так, появление новых тематических групп способствовало активизации русских суффиксальных словообразовательных моделей. Суффиксы ***-ство, -ость, -ни(ь)е, -окъ, -никъ, щикъ, -истъ, -арь, -оръ*** стали выполнять терминологическую роль в терминах ***названия специалистов*** и ***специальностей*** (*апте**карь*** // *обте**кирь***; *алхи**мистъ*** // *алхи**мистъ*** // *архи**мистеръ*** // *архи**мистръ*** // *алхи**мисъ***; *водоч**никъ***; *дистилят**оръ*** // *дистилят**оръ***; *трав**никъ*** // *трав**щикъ***; *перепу**щикъ***; *аптекарской учен**икъ***; *аптекар**ство***). Своей системы организации требовали ***названия специальностей*** (*аптекарство*; *алхимиское дѣло*; *дестилатерское дѣло*; *спиртовое дѣло*).

Наименования специалистов совершенствовались в реконструкции синтаксических моделей: (*аптекар**ство*** // *аптекарское дѣло*; *аптекарской ученикъ* // *аптекарского дѣла ученикъ*; *алхимиского дѣла ученикъ*).

Формирование терминологии фармацевтической химии происходило в основном за счёт заимствований, прежде всего, из латинского языка, реже – новообразований на основе родного языка. Такое направление в развитии терминологии связано, с одной стороны, с более развитой западноевропейской медицинской терминологией, с другой стороны – со слабой нормированностью русского языка.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Избранные труды. История русского литературного языка*. Москва: Наука, 1978.
2. Российский государственный архив актов (РГДДА). Фонд (Ф.) 143. Опись (Оп.) 2, 1629 – 1716.
3. Материалы по истории медицины в России *Вестник судебной медицины и общественной гигиены*. 1883; 3: 23 – 36; 4: 42 – 46; 1884; 3: 55 – 61; 1885; 1: 19 – 22, 2: 62 – 71.
4. *Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссией. (1613 – 1645 гг.)*. Санкт-Петербург: СПб тип. Экспедиции Государственных бумаг, 1841: № 3: 474 – 475, 479 – 491.
5. Старостин Б.А. Становление историографии науки: От возникновения до XVIII в. // *XVII век в истории русского естествознания Естественнонаучные знания в Древней Руси*. Москва: 1980: 131 – 143.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского: в 4-х т. Санкт-Петербург: Терра, 2002.

7. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь*: в 2-х т. Москва: Русский язык, 1999.
8. Джуа М. *История химии*. Перевод с итальянского д-ра хим. наук Г.В. Быкова Москва: Мир, 1975.
9. Фигуровский Н.А. *Открытие химических элементов и происхождение их названий*. Москва: Наука, 1970.
10. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Универ», 1994; Т. 1 – 4.
11. Виноградов В.В. *Основные проблемы изучения образования и развития древнерусского литературного языка*. Москва: Наука, 1958.

References

1. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1978.
2. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv aktov (RGDDA). Fond (F.) 143. Opis' (Op.) 2, 1629 – 1716.
3. Materialy po istorii mediciny v Rossii *Vestnik sudebnoj mediciny i obschestvennoj gigieny*. 1883; 3: 23 – 36; 4: 42 – 46; 1884; 3: 55 – 61; 1885; 1: 19 – 22, 2: 62 – 71.
4. *Akty istoricheskie, sobrannye i izdannye Arheograficheskoyu komissiej. (1613 – 1645 gg.)*. Sankt-Peterburg: SPb tip. `Ekspedicii Gosudarstvennyh bumag, 1841: № 3: 474 – 475, 479 – 491.
5. Starostin B.A. Stanovlenie istoriografii nauki: Ot vozniknoveniya do XVIII v. *// XVII vek v istorii russkogo estestvoznaniya Estestvennonauchnye znaniya v Drevnej Rusi*. Moskva: 1980: 131 – 143.
6. Fasmer M. `Etimologicheskij slovar' russkogo: v 4-h t. Sankt-Peterburg: Terra, 2002.
7. Chernyh P.Ya. *Istoriko-`etimologicheskij slovar'*: v 2-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
8. Dzhua M. *Istoriya himii.* Perevod s ital'yanskogo d-ra him. nauk G.V. Bykova Moskva: Mir, 1975.
9. Figurovskij N.A. *Otkrytie himicheskih `elementov i proishozhdenie ih nazvanij*. Moskva: Nauka, 1970.
10. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Univer", 1994; T. 1 – 4.
11. Vinogradov V.V. *Osnovnye problemy izucheniya obrazovaniya i razvitiya drevnerusskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1958.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-449-451

***Usmanova Z.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: Mazuka11@yandex.ru*
***Basova E.A.**, MA student, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: Mazuka11@yandex.ru*
***Lyakh E.F.**, MA student, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: Mazuka11@yandex.ru*

LINGUISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF MOVIE TITLES FROM FRENCH LANGUAGE INTO RUSSIAN AS A REFLEXION OF LINGUOCULTURAL SPECIFICITY OF TWO COUNTRIES. The purpose of the article is to find peculiarities, translation strategies used for movie titles translation from French language into Russian. The main methods used in this research are descriptive, quantitative and analytical methods. The sampling is made by searching titles where translation transformations are used. The work analyzes 15 movie titles. The most popular translation strategies are concretization, modulation and contextual transformation. It is caused by the need of representatives of Russian-speaking linguoculture for clarity, accuracy and determinacy. Representatives of French-speaking linguoculture seek to imagery, the possibility to recreate some kind of reality. The article is considered as the first step for our future research. The analysis can help to create a questionnaire for representatives of French-speaking and Russian-speaking linguoculture. The work formulates a hypothesis about different perception of movies titles by representatives of different linguocultures. To prove this hypothesis, the researchers analyze the range of film titles and its translations and made an analysis of linguocultural peculiarities.

Key words: **translation strategy, translation unit, linguaculture, movie, source text unit, target language unit.**

***З.А. Усманова,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Mazuka11@yandex.ru*
***Е.А. Басова,** магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Mazuka11@yandex.ru*
***Е.Ф. Лях,** магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Mazuka11@yandex.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ОБЕИХ СТРАН

Цель работы – выявление особенностей переводческих стратегий при переводе названий фильмов с французского на русский язык. В качестве методов исследования лексического материала использованы описательные, количественные и аналитические методы. Выборка производилась путем поиска названий с наличием переводческих трансформаций. В ходе работы был проанализировано 15 названий кинокартин. Наиболее распространёнными стратегиями являются модуляция, конкретизация и контекстуальная замена. Причина популярности данных стратегий объясняется потребностью представителей русскоязычной лингвокультуры в ясности, четкости, определенности. Представитель франкоязычной лингвокультуры стремится к образности, возможности воссоздать некую реальность. Данную статью можно расценивать как первый этап в нашем исследовании. Анализ переводческих решений позволит в будущем подготовить базу для опроса представителей русскоязычной и франкоязычной лингвокультур. Нами была сформулирована гипотеза о разном восприятии названий фильмов представителями двух лингвокультур. Для доказательства выдвинутой гипотезы был проанализирован ряд названий и переводов, проведен анализ лингвокультурологических особенностей.

Ключевые слова: **переводческая стратегия, название фильма, лингвокультура, кинофильм, единица ИЯ, единица ПЯ.**

В настоящее время индустрия кино – один из самых распространенных видов искусства. Важным вопросом является перевод франкоязычных названий фильмов на русский язык. Трудность перевода состоит не только в выборе адекватного эквивалента, но и в том, чтобы локализованный вариант названия соответствовал культурным особенностям страны, для которой осуществляется перевод.

В данной статье будет рассмотрена проблематика переводческих стратегий при адаптации названий фильмов. Этот тип текстов требует уникального подхода, потому что помимо подбора смысловых эквивалентов требуется осуществление процесса культурного переноса. По словам ученого-лингвиста Сепира, язык не может существовать вне культурного контекста, совокупности переходящих из поколения в поколение идей, навыков [1, с. 185], поэтому главной целью перевода названия фильма является локализация. В данном процессе осуществляется акцент именно на результат взаимодействия двух языковых картин мира [2, с. 82 – 83].

Шимановская А.А., анализируя адаптацию лингвокультурологических особенностей в отличной культуре, говорит о возможности использования эквивалентов и новых терминов при переводе уникальных явлений [3, с. 183]. Она ссылается на теорию эквивалентности Комиссарова В.. о полном соответствии смыслов оригинала и перевода, неизменности коммуникативных эффектов [4, с. 51]. Так, эквиваленты должны выполнять не только информативные, коммуникабельные и развлекательные функции, но и коммерческие.

Анализ перевода названий кинофильмов

Прежде чем приступить к переводу, необходимо осуществить анализ содержания фильма, культурной основы. Это называется контекстный анализ [5, с. 45]. Иногда переводчик не имеет возможности получить информацию о фильме. Если еще не известно название, сценарий, но уже требуется адаптация названия, приходится прибегнуть к анализу краткого описания киноленты. Это может вызвать погрешности в переводе [6, с. 59 – 60]. Одни ученые утверждают,

Таблица 1

Примеры оригинальных и переведенных названий французских фильмов/
Examples of original and translated french movie titles

№	Оригинал/	Перевод	Способ перевода
1.	Les jeux d'enfants, 2003	Влюбись в меня, если осмелишься	Конкретизация
2.	La ch'tite famille, 2018	От семьи не убежишь	Модуляция
3.	Fabuleux destin d'Amélie Poulain, 2001	Амели	Опущение
4.	La môme, 2007	Жизнь в розовом цвете	Контекстуальная замена
5.	Les dents, pipi et au lit, 2017	Дом вверх дном	Контекстуальная замена
6.	Les infidèles, 2012	Право на "лево"	Идиоматезация
7.	Les intouchables, 2011	1 + 1	Вольный перевод
8.	Demain tout commence, 2016	2 + 1	Вольный перевод
9.	Un bonheur n'arrive jamais seul, 2012	Любовь с препятствиями	Конкретизация, + модуляция
10.	Les petits mouchoirs, 2010	Маленькие секреты	Модуляция, + контекстуальная замена
11.	Buffet froid, 1979	Холодные закуски	Конкретизация
12.	Amour et turbulences, 2013	Любовь без пересадок	Контекстуальная замена
13.	Si j'étais toi, 2006	Секрет	Контекстуальная замена
14.	Elle s'en va, 2013	За сигаретами	Модуляция
15.	Les saveurs du Palais, 2012	Повар для президента	Деметафоризация

Источник: составлено автором

что название обязано быть логическим продолжением сути фильма, другие – являться отдельным и по форме, и по содержанию элементом. И.И. Храпченко утверждает, что название является отдельной частью кинодискурса, полноправной частью кинотекста [7, с. 116 – 117]. Согласно теоретической основе науки перевода названий, основу перевода должны составлять именно соответствия в области фразеологии, лексики, стиля и синтаксиса. Рецкер И. утверждал, что адекватный перевод должен осуществляться с использованием новых знаний в сфере лингвистики [8, с. 34 – 35].

Перевод названия фильма "Les jeux d'enfants" связан с игрой, лежащей в основе сюжета фильма. В ИЯ встречается общее понятие "детские игры". В ПЯ "Влюбись в меня, если осмелишься" есть лексема "если осмелишься", которая отвечает за конкретизацию вида игры. Суть игры между двумя главными персонажами состояла в поочередном произнесении фразы с последующим заданием: "слабо – неслабо". Прием конкретизации выбран, чтобы потенциальному русскоговорящему зрителю было понятно, о каких играх идет речь. Название также имеет переносный смысл. Он состоит в том, что игры, которые были детскими изначально, имеют в дальнейшем серьезные последствия. Данное значение не сохранилось в ПЯ. При переводе фильма "La ch'tite famille" был использован прием модуляции (смысловое развитие). Во Франции в Пикардии говорят на языке picard, известным также как ch'ti (шти), от этого слова было образовано прилагательное, определяющее семью в названии фильма, т.е. это семья из северного региона, которая говорит на этом языке. Часто над этим акцентом насмехаются французы, а людей из северного региона считают причудливыми и простоватыми. Для русской аудитории этот нюанс незнаком. Поэтому переводчиками был использован прием локализации, при котором в ПЯ появилось название "От семьи не убежишь", т.е. простая семья, за которую, может быть, и стыдно, но от нее никуда не деться. Перевод названия "Fabuleux destin d'Amélie Poulain" более лаконичен. При переводе на русский был использован прием опущения, в русском варианте звучит как "Амели".

Буквальный перевод названия фильма "La môme" – "Малышка". Но локализация содержит в себе одноименное название известной песни Эдит Пиаф "Жизнь в розовом цвете". Контекстуальная замена нацелена на русскоговорящую аудиторию, знакомую с творчеством певицы. Была произведена полная смысловая замена.

В языке ИЯ наблюдается игра слов – "Les dents, pipi et au lit", известная представителю французской лингвокультуры. Проведена параллель с бытовым национальным клише рядового взрослого человека. То есть "metro-boulot-dodo"(метро-работа-сон – взрослая интерпретация быта) = "les dents, pipi et au lit"(чистить зубы-в туалет-в кровать – детская интерпретация быта). Название ассоциируется у франкоязычного зрителя с детским вариантом быта. Так как такой вариант не несет смысла в российской культурной среде, в языке ПЯ переводчик решил использовать название "Дом вверх дном", которое позволит вызвать в сознании русского человека ассоциативный ряд "вверх дном – отсутствие порядка – дети".

В ИЯ название "Les infidèles" буквально переводится как "неверные". Чтобы продемонстрировать, что жанр фильма – комедия, а также привлечь внимание аудитории ироничным оттенком фразеологизма, был выбран вариант с игрой слов «Право на "лево"», где «право» ассоциируется и с правой стороной, и с верностью, а «лево» – с левой стороной и неверностью. Языковая игра, прием идиоматизации в ПЯ имеет цель привлечь большее количество зрителей остроумием, во французском варианте выбран лаконичный вариант, констатирующий факт.

Буквальный перевод названия фильма "Les intouchables" –"Неприкасаемые". Между главными героями – аристократом и представителем низов – должна лежать пропасть во взаимоотношениях. Однако, благодаря дружбе, персонажи воспринимаются как равные, именно их личность ценится. Формула 1 + 1 как бы намекает русскому зрителю на то, что эти два героя образуют единство, при этом являясь личностями сами по себе. Переводчик в данном случае прибег к вольному переводу.

При переводе названия французского фильма "Demain tout commence" рассчитано на то, чтобы зритель ассоциировал этот фильм с успешной кинокартиной "1 + 1". Поэтому был использован тот же прием вольного перевода с заменой одной лексемы на другую, и в результате получилось название "2 + 1". В обоих вариантах названия фильма "Un bonheur n'arrive jamais seul" сделан акцент на концепт «счастье». В ИЯ используется пословица, аналог которой в русской культуре – "Беда не приходит одна". В ИЯ выбрано название, сохраняющее эту идею. Кроме этого, французы часто связывают счастье с несчастьем, что подчеркивает непостоянство этих состояний, зависимость от случая, судьбы. За неимением похожего фразеологизма с сохранением концепта «счастье» было принято решение отказаться от образности в пользу варианта "Любовь с препятствиями" (конкретизация + модуляция).

Название фильма ИЯ "Les petits mouchoirs" переводится буквально на русский как "Носовые платочки". Оригинал включает в себя концепт загадки, так как у франкоговорящего зрителя проходит ассоциация с фразой "un mouchoir pardessus", то есть нечто, что прячут в сокровенные места. Версия ПЯ "Маленькие секреты" включает в себя концепт секрета без образности. Таким образом, был использован вид переводческой трансформации – модуляция.

На основе проанализированных нами 15 переводов названий фильмов с французского на русский язык мы выявили, сколько раз использовались нижеперечисленные приемы: контекстуальная замена (4 раза), конкретизация (3 раза), модуляция (3 раза), вольный перевод 2 (раза), опущение (1 раз), идиоматизация (1 раз), деметафоризация (1 раз).

Анализ показал, что ведущими приемами являются модуляция, конкретизация и контекстуальная замена. Для русскоязычной лингвокультуры эти приемы позволяют предположить, о чем пойдет речь в фильме из названия, что помогает экономить время при выборе картины. Конкретизация позволяет обеспечить такие критерии, как ясность, четкость, прямолинейность, однозначность, закрытость. Во французской лингвокультуре, наоборот, существует тенденция вводить в название скрытый смысл, что позволяет потенциальному зрителю иметь дополнительное пространство для мыслей и фантазий о сюжете. Это говорит о большей образности и большем количестве фразеологизмов во французских названиях. В русских переводах названий больше конкретики, имен, уточнений, прямолинейности.

Таким образом, на перевод названий влияют в равной степени как текст на исходном языке, так и культурологическая призма. Иногда название ПЯ соответствует как названию ИЯ, так и содержанию фильма, иногда оно существует само по себе. Нами также была изучена стратегия авторских переводов. Ее частотность объясняется тем, что основная цель перевода названий состоит не в поиске наиболее подходящего эквивалента лексем, а в адаптации под потребности реципиента.

Библиографический список

1. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва, 1993.
2. Мазлумян В.С. Картина мира или образ мира. *Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы: тезисы докладов*. Москва, 2009.
3. Шимановская Л.А. Основы теории и практики перевода в вопросах и ответах: учебное пособие для образования и науки РФ. Казань: КГТУ, 2011.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (Лингвистические аспекты*): учебник для институтов и факультетоа иностранного языка. Москва, 1990.
5. Шимановская Л.А. Переводческие исследования и их специфика. *Вестник Казанского технологического университета*. 2012; № 3.
6. Сергеенков С.А. Кинематограф – взгляд за кулисы. *Мосты*. 2015; № 2 (46).
7. Храпченко И.И. Реализация стратегий заголовков публицистических статей. *Проблемы когнитивной лингвистики и межкультурной коммуникации*. Псков: Псковский государственный педагогический университет, 2010.
8. Рецкер Я.И. *Пособие по переводу с английского языка на русский язык*. Москва, Просвещение, 1982.

References

1. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva, 1993.
2. Mazlumyan V.S. Kartina mira ili obraz mira. *Psiholingvistika v XXI veke: rezul'taty, problemy, perspektivy: tezisy dokladov*. Moskva, 2009.
3. Shimanovskaya L.A. Osnovy teorii i praktiki perevoda v voprosah i otvetah: uchebnoe posobie dlya obrazovaniya i nauki RF. Kazan': KGTU, 2011.
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (Lingvisticheskie aspekty*): uchebnik dlya institutov i fakul'tetoa inostrannogo yazyka. Moskva, 1990.
5. Shimanovskaya L.A. Perevodcheskie issledovaniya i ih specifika. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2012; № 3.
6. Sergeenkov S.A. Kinematograf – vzglyad za kulisy. *Mosty*. 2015; № 2 (46).
7. Hrapchenko I.I. Realizaciya strategij zagolovkov publicisticheskih statej. *Problemy kognitivnoj lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2010.
8. Recker Ya.I. *Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij yazyk*. Moskva, Prosveschenie, 1982.

Статья поступила в редакцию 05.02.21

УДК 81'26

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-451-453

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*
Chen Hezhou, *student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 2557257745@qq.com*

WORD-FORMATION PROCESSES IN THE MEDICAL TERMINOLOGY OF THE CHINESE LANGUAGE (IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO RUSSIAN LANGUAGE). Nowadays the situation with the terminological field of medicine is associated not only with its initial lexical base and the content of certain concepts, but also with social development both in the world and in every specific country that has formed medical schools. The article examines the influence of word-formation processes on the translation of medical terminology from Chinese into Russian language, which is aimed at achieving an adequate transfer of vocabulary in the field of medicine. In the reference literature, it is not always possible to find a correspondence to Chinese terms in Russian language. There are practically no specialized dictionaries in this area too. The article presents and analyzes the reasons for the difficulties arising in the translation of medical terminology, such as its ambiguity, metaphoricality, motivational feature, lack of rational classifications. The article also systematizes the requirements for translation of such terminology.

Key words: **Chinese language, medical terminology, word-formation processes, translation into Russian, requirements for translation of terminology, translation difficulties.**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru*
Чэнь Хэчжоу*, студент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: 2557257745@qq.com*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

В настоящее время ситуация с терминологическим полем такой сферы, как медицина, связана не только с ее изначальной лексической базой и содержанием определенных понятий, но и с социальным развитием как в мире, так и в отдельных странах, обладающих сформированными медицинскими школами. В статье исследуется влияние словообразовательных процессов на перевод медицинской терминологии с китайского языка на русский, направленное на достижение адекватной передачи лексики из сферы медицины. В справочной литературе не всегда можно найти соответствие китайским терминам в русском языке, практически отсутствуют специализированные словари в данной области. В статье приведены и проанализированы причины трудностей, возникающих при переводе медицинской терминологии, такие как ее многозначность, метафоричность, мотивационный признак, недостаток рациональных классификаций, а также систематизированы требования к переводу подобной терминологии.

Ключевые слова: **китайский язык, медицинская терминология, словообразовательные процессы, перевод на русский язык, требования к переводу терминологии, трудности перевода.**

Терминологическое поле современной китайской медицинской терминологии очень обширно и является понятийно сложным. В общем понимании его можно определить как совокупность наименований, слов и словосочетаний, которые применяются для определения научных терминов, связанных с системами медицины и здравоохранения.

Медицинская терминология – 医学术语 (yīxuéshù yǔ) – представляет собой специфический пласт лексики языка, который в связи со своими структурными, семантическими, словообразовательными и стилистическими особенностями и несравненно разнится с общеупотребительной лексикой, что приводит к занятию терминологией изолированного, особого места в лексической системе китайского языка.

К медицинской терминологии можно отнести:

– пласт терминологической лексики традиционной китайской медицины, например, 艾条灸 (ài tiáo jiǔ)_ – «мокса-терапия» (методика прогревания акупунктурных точек миниатюрными полынными сигаретами-моксами (艾条 (ài tiáo));

– заимствованные тем или иным путем или преобразованные в соответствии с системой китайского языка термины из сферы медицины других стран, например, 糖类肾上腺皮质激素 (táng lèi shènshàngxiàn pízhì jīsù) – «глюкокортикоидный гормон» (дословно: 糖类 (táng lèi) – углевод, сахарид + 肾上腺皮质激素 (shènshàngxiàn pízhì jīsù) – гормон надпочечников коры);

– термины на китайском языке, заимствованные из терминологии других отраслей науки, например, 胰淀粉酶 (yídiànfěnméi) – физиол. «амилопсин», «панкреатическая амилаза» (дословно: 胰淀粉 (yídiànfěn) – «амилопсин» + 淀粉酶 – хим. «амилаза», «амилолитический фермент», «диастаза»).

В отношении последней группы терминов можно отметить их большое количество, которое сильно расширяет периферию терминологического поля медицинской терминологии современного китайского языка.

По данным О.Р. Очирова, только в «международной классификации болезней» более 50 000 наименований, а число названий лекарственных средств превышает 80 000 [1, с. 237]. К тому же терминологическое поле в сфере медицины постоянно пополняется новыми терминами, что не всегда находит своевременное отражение в соответствующих словарях и справочниках. Например, в связи с новым видом коронавируса, распространившемся по всему миру, в китайской терминологии также появились новые термины и терминологические сочетания:

新型冠状病毒 (xīnxíng guānzhuàng bìngdú) – «коронавирус нового типа», «новый коронавирус COVID-19» (дословно: 新型 (xīnxíng) – «новый вид» + 冠状 (guānzhuàng) «корона» + 病毒 (bìngdú) – вирус).

Отметим, что термин «коронавирус» вошел в китайский язык путем семантического заимствования из английского языка, однако новый штамм был выделен с помощью присоединения к слову «коронавирус» слова 新型 (xīnxíng) – «но-

вый вид» (словосложение). Среди прочих новых терминов и терминологических сочетаний, связанных с коронавирусом, можно привести следующие примеры: 武汉冠状病毒 (wǔhàn guānzhuàng bìngdú) – «уханьский коронавирус»; 新冠病毒检测 (xīnguān bìngdú jiǎncè) – «тест на коронавирус COVID-19»; 新冠病毒阴性检测证明 (xīnguān bìngdú yīnxìng jiǎncè zhèngmíng) – «справка об отрицательном тесте на коронавирус COVID-19» и т.д.

Значимый пласт терминологии из китайской традиционной медицины также вносит свою специфику в силу принципиально иного подхода к человеческому телу в сравнении с распространенной в нашей стране европейской системой научных знаний в медицинской сфере. Его своеобразие заключается как в принципиально отличном от западных языков языковом оформлении, так и в корне иными методами и средствами диагностики и лечения [2, с. 1428; 3, с. 203]. Например, 太阳穴 (tàiyángxué) – «височная впадина, висок» (дословно: 太阳 (tàiyáng) – «солнечный свет» + 穴 (xué) – «пещера, грот»); 湿热 (shīrè) – «лихорадка во время жаркой/влажной погоды» (дословно: «влажная жара»); 出痧 (chūshā) – «сыпь после массажа гуаша (гуаша 刮痧 (guā shā) – дословно: «скрести болезнь» – массаж костяным скребком, метод воздействия на биологически активные точки в традиционной китайской медицине)».

Все вышесказанное указывает на то, что процесс формирования терминологического поля в области медицины еще продолжается, можно признать факт отсутствия единой терминологической базы, что, в свою очередь, обусловливает определенные трудности при передаче китайских медицинских терминов на русский язык и требует более глубокого рассмотрения словообразовательных процессов в медицинской терминологии китайского языка при переводе подобной лексики на русский язык. Как верно отмечает А.Ю. Иванов, именно словообразование является основным средством пополнения терминологического запаса научного языка [4, с. 268].

В связи с тем, что медицина в современном мире чрезвычайно востребована ввиду ее значимости для здоровья и жизни людей вне зависимости от страны, а также с тем, что она гармонично сочетает в себе как традиционные, так и современные методы исследования, в последние годы в нашей стране возник огромный интерес к медицинским услугам и медицине в КНР. Заинтересованность во взаимодействии в области медицины на международном и других уровнях, в свою очередь, вызвала потребность адекватного перевода текстов из данной сферы. Отсутствие единой терминологической базы значительно осложняет этот процесс.

При выборе оптимального решения перевода медицинского термина с китайского на русский язык необходимо учитывать несколько важных требований, предъявляемых к переводу терминологии в целом:

1) адекватность: соответствие значения термина актуальному научному знанию о данном явлении;

2) точность: содержание и объем термина в выбранном терминологическом поле отличается от других понятий;

3) однозначность: только одно понятие должно лежать в основе лексического значения слова; не допускается многозначность термина;

4) однооформленность: не допускается явление синонимии; понятие передается только с помощью одного конкретного звукового комплекса [2, с. 2].

К дополнительным требованиям можно отнести следующие:

1) постоянные признаки в отличных терминах выражаются одинаковым способом;

2) однотипные понятия используют для своего звукового выражения аналоговую структурно-семантическую модель.

Таким образом, словообразовательные процессы влияют как на формирование единой терминосистемы в исходном языке, так и на адекватную передачу терминов на язык перевода. В паре языков китайский – русский вышеуказанные требования являются достаточно сложно выполнимыми в силу нескольких факторов.

Во-первых, в связи со стремительным развитием в научном и техническом плане медицинской сферы постоянно появляются новые понятия как в китайском, так и в русском языках. Например, 高脂血症 (gāozhīxuèzhèng) – «гиперлипоидемия» (дословно: «высокое содержание жира в крови» + «болезнь»), 免疫调节 (miǎnyì tiáojié) – «иммуномодуляция», «иммунорегуляция» (дословно: фонетическое заимствование «иммунитет» + «регулировать»), 动脉粥样硬化 (dòngmài zhōuyàng yìnghuà) – «атеросклероз» (дословно: 动脉 (dòngmài) – анат. «артерия» + мед. 粥样硬化 (zhōuyàng yìnghuà) – «склеродермия» (в свою очередь, 粥样 (zhōuyàng) – «атеро» + 硬化 (yìnghuà) – «отвердение»).

Второй фактор – наличие множества характеризующих признаков у явлений, которые являются объектом исследования современной медицины, что не всегда способствует однозначному восприятию обозначающих их терминов. Например, понятие «болезнь» может сопровождаться следующими признаками: заразная (инфекционная) болезнь 传染病 (Chuánrǎn bìng) (дословно: «распространять заразу» + болезнь), хроническая болезнь 慢性病 (Mànxìngbìng) (дословно: «медленная» болезнь), венерическая болезнь 花柳病 (Huāliǔbìng) (дословно: «болезнь цветочной ивы»), гипертоническая болезнь 高血压症 (Gāo xiěyā zhèng) (дословно: «высокое кровяное давление» + болезнь) и т.д.

Еще одним фактором, влияющим на перевод терминологии с китайского на русский язык и инициирующим выдвижение вышеупомянутых требований к терминологии, является отсутствие полных классификационных иерархических схем медицинских понятий. Это негативно влияет как на адекватность и точность передачи содержания медицинских терминов, так и на состав их звуковых комплексов, которые часто не отображают наиболее существенный классификационный признак понятия [2, с. 4].

Например, классификации названий инфекционных болезней основаны на совершенно разных признаках:

1. синдромный (детский слизисто-кожный лимфонодулярный синдром (болезнь Кавасаки) – 儿童皮肤粘膜淋巴结综合征（川崎病）(Értóng pífū zhānmó línbājié zònghé zhēng (chuānqí bìng));

2. патоморфологический (инфекционный мононуклеоз – 传染性单核细胞增多 (Chuánrǎn xìng dān hé xìbāo zēngduō));

3. возбудитель (кандидоз – 白假丝酵母病 (Bái jiǎ sī jiàomǔ bìng));

4. фамилия ученого, описавшего болезнь (болезнь Альцгеймера – 阿兹海默症病患 (āzīhǎimò zhèng bìnghuàn));

5. место выявления (Альпийская болезнь – 高山病 (Gāoshān bìng)).

В процессе словообразования нового термина важным фактором является его мотивирующий признак. Термин является мотивированным, если существует связь между производящими и производимыми звуковыми комплексами слов [5, с. 36]. Например, 卫生 (wèishēng) – «защищать» + «здоровье» – здраво/охранение, гигиена; 斜眼 (xiéyǎn) – «перекос» + «глаз» – косо/глазие; 黄疸病 (huángdǎnbìng) – «желтый» + «болезнь» – желтуха.

В отсутствии такой связи звуковой комплекс является произвольным языковым знаком. Чаще всего это относится к заимствованиям. Например, 猩红热 (xīnghóngrè) – скарлатина (багряно-красный + горячий); 黑死病 (hēisǐbìng) – чума (дословно: черная смерть + болезнь).

В зависимости от мотивирующего признака мотивированные термины можно разделить на:

1) квалификативные (мотивирующий признак называется прямо), например, 内窥镜检查手术 (Nèi kuī jìng jiǎnchá shǒushù) – «эндоскопическая операция» (дословно: эндоскоп + способ + операция), 剥脱性皮炎 (Bōtuō xìng píyán) – «шелушащийся дерматит» (дословно: шелушиться + характерный + дерматит);

2) ассоциативные (мотивирующий признак передается опосредованно), например, 目匡 (Mù kuāng) – «глазная орбита», 蝶鞍 (Dié ān) – «турецкое седло»);

3) нейтральные (признаки понятия не проявляются, чаще всего присутствуют имена собственные), например, 波特氏病 (Bō tè shì bìng) – «болезнь Потта», 莱特尔综合症 (Láitè ěr zònghé zhèng) – «синдром Рейтера», 狄奎凡氏症 (Dí kuí fán shì zhèng) – «тендовагинит де Кервена».

Географические названия также могут входить в звуковой комплекс термина: 日本脑炎 (Riben nǎoyán) – «японский энцефалит», 埃博拉出血热 (āibólā chūxiěrè) – «геморрагическая лихорадка Эбола».

Определенные трудности в переводе на русский язык китайской терминологии, связанной с традиционной медициной, вызывает ее многозначность и метафоричность. Для выбора оптимального варианта перевода переводчику необходимо понимать основы методов лечения в китайской традиционной медицине, так же как и контекст употребления термина. Например, женское и мужское начала Инь и Ян 阴阳 (Yīnyáng) и теория пяти элементов 五行 (wǔxíng) рассматриваются как метонимия (木 – дерево，火 – огонь，土 – земля，金 – металл，水 – вода) [6, с. 203]. Повсеместно применяются сравнение и олицетворение.

Например, предложения из медицинского трактата Линшоу 出《灵枢·营卫生会》:

1. 余闻上焦如雾，中焦如沤，下焦如渎，此之谓也 (Yú wén shàng jiāo rú wù, zhōng jiāo rú ōu, xiàjiāo rú dú, cǐ zhī wèi yě). – Я слышал, что верхняя область (легкие и сердце) подобны туману, средняя (печень и желудок) подобна пене, а нижняя (кишечник и органы выделения), как канава (сравнения).

2. 气为血之帥 (qìwéixiězhishuài) – Энергия Ци направляет кровь (олицетворение).

Устранение многозначности терминов также является одной из нелегких проблем при переводе. Например, 痴呆 (Chīdāi) на русский язык можно перевести как «деменция», «слабоумие», «дебилизм», «идиотизм», «расстройство интеллекта», «сенильная деменция».

Этимологическая полисемия (энантиосемия) – еще один вариант многозначности, при которой в слове кроятся два отличных друг от друга значения. Введение такого слова в качестве терминоэлемента влечет за собой многозначность термина. Например, 肉 (ròu) в китайской медицине имеет несколько значений: «жир», «соединительная ткань», «мышцы», «плоть» (мышцы и кожа) [6, с. 204].

Помимо этого, терминология клинической медицины содержит в себе немалое количество синонимов. Например, у термина «болезнь» в китайском языке сразу несколько синонимов: 病 (Bìng), 疾病 (jíbìng), 病症 (Bìngzhèng), 病害 (bìnghài), 症 (zhèng), у каждого из которых есть свой круг сочетаний.

В микротерминосистемах клинических дисциплин заимствования употребляются гораздо чаще, чем русские термины. Так, например, термину 眼睑水肿 (yǎnjiǎn shuǐzhǒng) – «водянка глаза» предпочтен термин «гидрофтальм».

Представляется возможным сделать вывод о том, что при переводе медицинской терминологии с китайского языка на русский необходимо учитывать влияние словообразовательных процессов на происхождение термина, его мотивированность (или отсутствие таковой в случае заимствования), метафоричность, многозначность, использование сравнений, олицетворений, метонимии в самом термине и его контексте, а также наличие синонимов.

Следует также опираться на требования к переводу медицинских терминов: адекватность, точность, однозначность, однооформленность, использование одинаковых языковых знаков и структурно-семантических моделей.

Библиографический список

1. Очиров О.Р. Терминология современного китайского языка. *Ученые записки Забайкальского государственного университета.* Серия: Филология, история, востоковедение. 2009; № 3: 236 – 238.
2. Попова Д.Е., Хоречко У.В. Терминология китайской медицины. К постановке вопроса. *Молодой ученый*. 2015; № 10: 1428 – 1432.
3. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: терминологическая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
4. Иванов А.Ю., Митюшкина М.А. Аффиксальное словообразование медицинской терминологической лексики корейского языка. *Проблемы высшего образования.* 2019: 268 – 271.
5. Хоречко У.В., Гончарова А.В. К вопросу образования китайских медицинских терминов. *Молодой ученый*. 2010; Т. 1, № 12: 203 – 205.
6. Лидов И.П. Актуальные вопросы упорядочения медицинской терминологии. *Научно-техническая терминология*. Москва, 1985; Выпуск I.

References

1. Ochirov O.R. Terminologiya sovremennogo kitajskogo yazyka. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. 2009; № 3: 236 – 238.
2. Popova D.E., Horechko U.V. Terminologiya kitajskoj mediciny. K postanovke voprosa. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 10: 1428 – 1432.
3. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: terminologicheskaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
4. Ivanov A.Yu., Mityushkina M.A. Affiksal'noe slovoobrazovanie medicinskoj terminologicheskoj leksiki korejskogo yazyka. *Problemy vysshego obrazovaniya.* 2019: 268 – 271.
5. Horechko U.V., Goncharova A.V. K voprosu obrazovaniya kitajskih medicinskih terminov. *Molodoj uchenyj*. 2010; T. 1, № 12: 203 – 205.
6. Lidov I.P. Aktual'nye voprosy uporyadocheniya medicinskoj terminologii. *Nauchno-tehnicheskaya terminologiya*. Moskva, 1985; Vypusk I.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 81'255 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-453-455

***Safina Z.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: safinazarema@mail.ru*

TRANSLATION OF A LITERARY TEXT IN THE LIGHT OF A NONLINEAR DYNAMICAL SYSTEM THEORY. In the article a literary text translation is considered from the point of view of the theory of nonlinear dynamics. The notions of linearity, determinism, and fractals are used to study the translation process. The author shares the view that the translation process is entirely typical of the processes of nonlinear dynamics. Two translations into English of A. Chekhov's "Anyuta" are analyzed from the point of view of an emergent character of linguistic structures. The first translation is performed by the British translator Constance Garnett. The latter translation is by the American translators Richard Peaver and Larissa Volokhonsky. The research takes into account the ways of translating Russian verbs used in A. Chekhov's story into English. The article argues that complex interactions in the text system result in two alternative translations of one source text. It is concluded that the application of the key notions from nonlinear dynamics to the translation process can contribute to a more accurate transfer of the meaning of the source text into a foreign language.

Key words: **nonlinear dynamical system, emergent properties, fractal, translation of literary text.**

***З.М. Сафина**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: safinazarema@mail.ru*

ПЕРЕВОД ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СВЕТЕ ТЕОРИИ НЕЛИНЕЙНОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматривается перевод художественного текста с точки зрения теории нелинейной динамики. Исследование носит междисциплинарный характер. Предпринимается попытка применить понятия линейности, детерминизма и фрактальности к исследованию процесса перевода. В работе проанализированы два перевода на английский язык рассказа А.П. Чехова «Анюта» с точки зрения нелинейности и эмерджентного характера лингвистических структур. Один из переводов осуществлен английской переводчицей Констанс Гарнетт, второй выполнен американскими переводчиками Ричардом Пивером и Ларисой Волохонской. На основе исследования способов перевода русских глаголов на английский язык сделан вывод о том, что сложные взаимодействия в системе текста приводят к возникновению двух альтернативных вариантов перевода одного и того же исходного текста. В заключение высказывается мысль, что применение методов нелинейных динамических систем, учет всех факторов, влияющих на перевод, может способствовать более точной передаче смысла оригинального произведения на другой язык.

Ключевые слова: **нелинейная динамическая система, эмерджентные свойства, фрактал, перевод художественного текста**.

Основной характеристикой классической научной парадигмы, заложенной Ньютоном и доминирующей на протяжении более трех столетий, является предсказуемый (то есть детерминированный) характер явлений, происходящих во Вселенной. Детерминированность системы подразумевает однозначную причинно-следственную связь. Таким образом, зная начальные условия и закон движения системы, можно точно предсказать ее будущее. Сложные природные феномены при таком подходе сводятся к идеализированному упрощению несистематических свойств. Однако со второй половины XX века активно развивается нелинейная динамика, отличительной чертой которой является признание сложности и непредсказуемости природных явлений и отказ от чрезмерной роли идеализации, характерной для традиционного научного метода. В отличие от концепции линейных систем, нелинейная динамика показала, что причины и следствия не пропорциональны и не связаны. Положения нелинейной динамики, первоначально применявшиеся в точных и естественных науках, начали использоваться в последнее время и при изучении системы языка. Актуальность и новизна данного исследования заключается в применении положений нелинейной динамической системы к процессу перевода художественного текста с русского языка на английский.

Как отмечают исследователи, наиболее важным свойством линейной и нелинейной динамики является предсказуемость: в то время как линейные процессы имеют прогнозируемую и детерминированную природу, нелинейные процессы характеризуются противоположными свойствами непредсказуемости и отсутствия детерминизма [1]. Соответственно, линейная система – это в основном такая система, «поведение которой можно предсказать с абсолютной вероятностью, тогда как главной особенностью нелинейной системы является ее непредсказуемость» [2, с. 19]. Решающим аспектом, относящимся к обоим видам динамики, является связь, устанавливаемая между начальными условиями и конечным результатом. В линейной динамике существует строгая пропорциональность между причиной и следствием: небольшие изменения начальных условий оказывают небольшой эффект на систему, и, аналогично, изменения в большом масштабе имеют большие последствия для системы в целом. Именно по этой причине следствия легко выводимы. Что касается нелинейной динамики, то небольшие изменения в начальных условиях могут вызвать значительно различающиеся последствия, потому что различия в нелинейной системе имеют свойство экспоненциального увеличения [3]. Таким образом, общее поведение линейной системы может быть строго предсказано по поведению каждой из ее частей, тогда как к нелинейным системам применима противоположная характеристика: их поведение не может быть предсказано в каком-либо значимом смысле по поведению их отдельных компонентов [1]. Эта особенность ведет к тому, что целое может качественно отличаться от своих составных частей. Таким образом, те-

ория сложных систем стремится показать, что очень сложные взаимодействия в системах с сетью из многих элементов создают модели в большом масштабе, которые имеют качественно иную природу, хотя сами модели просты.

Еще одним результатом множественных взаимосвязей внутри сложной системы является понятие эмерджентности. Под эмерджентностью в теории систем понимается появление у системы свойств, не присущих её элементам в отдельности, «несводимость свойств системы к сумме свойств её компонентов» [2, с. 55]. Это понятие подразумевает отсутствие предсказуемых отношений между самой системой и ее компонентами, так что поведение системы непредсказуемо со стороны ее отдельных частей. Эмерджентные свойства являются следствием детализированной структуры фрактала. Фракталы – это «объекты, которые называются неправильными, шероховатыми, пористыми или раздробленными, при этом фракталы обладают указанными свойствами в любом масштабе» [4, с. 54]. Понятие фрактала было введено для исследования нелинейных сложных систем, обнаруживаемых как в природе, так и в социуме. Теоретические основы фрактальной геометрии были заложены французскими математиками Пьером Фату и Гастоном Жюлиа еще в начале XX века. Однако основоположником фрактальной геометрии считается французский и американский математик Бенуа Мандельброт, который в 1975 г. ввел в научный обиход термин «фрактал». Наиболее яркие работы с использованием теории фракталов можно найти в химии и физике. С недавнего времени фракталы представляют интерес и в лингвистических исследованиях, прежде всего, в работах по квантитативной лингвистике. К настоящему времени опубликовано большое количество работ, в которых законы фрактальной геометрии применяются для исследования различных лингвистических структур. По мнению исследователей, естественные языки отвечают всем требованиям, предъявляемым к нелинейным динамическим системам, в частности отмечается, что «отражение различных сфер жизни общества, научно-технических достижений в языке являются доказательством того, что человеческий язык – это тоже открытая система» [5, с. 421]. Таким образом, эволюция теоретических положений о языковой системе (от традиционного подхода к современному) может быть ассимилирована в эволюцию, переживаемую самой наукой. Подобно тому, как детерминистские позиции в научных исследованиях были заменены нелинейными рамками, современное языкознание также отвергает детерминистическую и идеализированную концепцию, лежащую в основе традиционного подхода. По справедливому замечанию исследователей, лингвистика «стоит в настоящее время перед необходимостью создания целостной интегральной концепции языка, учитывающей в равной степени и дискретно-структурный, и континуально-структурный подходы к изучению языковых явлений. На смену линейному (последовательному) типу связи, когда одно вытекает из другого, подчиняясь воздействию внешних причин, предлагается представление об одновременном целостном характере связей» [6, с. 15].

Теория перевода, будучи неразрывно связанной с лингвистикой, также претерпевает изменения, переосмысливая концептуализацию отношений между структурой текста и его организацией, между детерминизмом и свободой переводчика.

Традиционно единственным релевантным параметром перевода считался лингвистический, предполагающий замену означающих оригинала более или менее эквивалентными означающими языка перевода. Эта точка зрения явно совместима с линейной динамикой: существуют начальные условия, которые имеют совершенно определенную природу (лингвистические элементы исходного языка), и замена этих элементов элементами целевого языка приводит к возникновению целевого текста. Полагаем, что подобная концепция носит детерминистический характер, потому что она опирается на механизм, который действует путем максимального сокращения переменных, что сводит широкий спектр факторов, по словам А. Пима, к «узкому кругу первопричин» [7, с. 149]. Однако эти факторы играют на самом деле более заметную роль, чем лингвистические аспекты, поэтому на современном этапе развития переводоведения перевод оценивается как кросс-культурный феномен, а не просто как кросс-лингвистический. По мнению М. Снелл-Хорнби, «переводоведение по существу связано сетью взаимосвязей, причем важность отдельных элементов определяется их релевантностью в более широком контексте текста, ситуации и культуры» [8, с. 35]. Таким образом, с точки зрения современного подхода перевод становится пространством неопределенности, нелинейным явлением, где причины и следствия не пропорциональны, где начальные условия, отличающиеся от одного текста и переводчика к другому (даже минимально), могут привести к очень разным результатам или переводам. На самом деле если бы перевод имел детерминированную природу, все переводы одного и того же текста были бы идентичны.

Нами предпринята попытка показать, что, как и в нелинейной динамике, результирующая система (в данном случае текст перевода) имеет эмерджентную природу по отношению к своим начальным условиям и не может быть предвосхищена в каком-либо значимом смысле из этих условий. Нелинейность и эмерджентный характер лингвистических структур способствуют возникновению альтернативных траекторий, которые могут привести к очень разным результатам в переводе, даже если рассматривается один и тот же исходный текст. Нами проанализирован рассказ А.П. Чехова «Анюта» [9] и два его перевода, выполненные Констанс Гарнетт [10] и Ричардом Пивером и Ларисой Волохонской [11]. Констанс Гарнетт, английская переводчица начала XX века, перевела значительный корпус русской литературы, сделав ее доступной для англоязычной публики. Она была первой, кто перевел работы А.П. Чехова на английский язык. Ричард Пивер и Лариса Волохонская – американские переводчики, осуществившие во второй половине XX века перевод ряда произведений русских и российских писателей на английский язык. Полагаем, что различия в начальных условиях (разные эпохи, в которые были сделаны переводы, а также разная национальная принадлежность переводчиков) приведут к возникновению отличающихся друг от друга переводов, на основании чего будет подтверждена мысль о нелинейности перевода, когда выход системы не пропорционален ее входу. В настоящем исследовании данное положение рассмотрено на примере перевода 20 самых частотных глаголов в рассказах А.П. Чехова. Статистические данные извлечены из частотного грамматико-семантического словаря языка художественных произведений А.П. Чехова [12]. Считаем необходимым заметить вслед за И.А. Герман, В.А. Пищальниковой о парадоксе современных междисциплинарных исследований, заключающемся в том, что «лингвист, как правило, интерпретирует содержание текста в целом, опираясь именно на дискретное представление смыслов» [6, с. 53]. Таким образом, исследуемые нами лексические репрезентанты служат маркерами при рассмотрении перевода художественного текста как сложной нелинейной системы.

Полагаем, что свойство нелинейности перевода как динамической системы проявляется в тех случаях, когда один и тот же глагол оригинала передается разными средствами в двух переводах, таким образом, небольшие различия в начальных условиях могут оказывать значительное влияние на конечные результаты. Так, при переводе глагола *быть* не всегда обнаруживается линейная зависимость между компонентами двух языковых систем, например,

… всё, казалось, ***было свалено*** *в одну кучу, нарочно перемешано, скомкано… –*

1. …it all looked as if it ***had been piled*** *in a heap, purposely confused, crumpled…* [11].

2. … all seemed as though purposely ***jumbled*** *together in one confusion...* [10].

Использованный в оригинале как часть конструкции в страдательном залоге глагол *быть* передан при помощи словарного соответствия в первом переводе. Здесь также сохранен и залог глагола, что свидетельствует о линейной зависимости между компонентами системы. Однако во втором переводе наблюдается нелинейный характер отношений единиц оригинала и перевода, что проявляется в трансформации структуры предложения, опущении оригинального глагола и изменении залоговых характеристик.

В некоторых случаях расхождения в структуре двух языков делают невозможной линейную передачу глагола *быть*. Так, в следующем примере данный глагол имеет почти идиоматическую связь с наречием времени:

…но Анюте некогда ***было*** *сегодня убрать. –*

1. …but Anyuta ***didn't manage*** *to tidy up today...* [11].

2. …but Anyuta ***has had*** *no time to-day to tidy up…* [10].

В первом переводе русский глагол передается при помощи лексемы *manage*, которое имеет словарное значение 'to succeed in doing or dealing with something, especially something difficult' [13]. Таким образом, переводчик привносит смысл, не заложенный автором произведения, что «неизбежно приводит к неверной интерпретации эмоционального фона и даже смыслового содержания данного эпизода» [14, с. 713]. Во втором случае употребленное переводчиком английское выражение *have no time* характеризуется фразеологичностью и выражает отсутствие времени для выполнения какого-то действия. Переводчику удалось не только точно подобрать языковой эквивалент русского выражения, но учесть более тонкие культурные особенности, лежащие в глубинной структуре данного текста.

Еще одним частотным глаголом в исследуемом тексте является глагол *говорить*. Несмотря на наличие детерминированного словарного соответствия, переводчики прибегают к разнообразным средствам для передачи данной единицы на английский язык. Например,

Чего я там не видела! – тихо ***проговорила*** *Анюта. –*

1. «What business do I have there?» Anyuta ***said*** *softly* [11].

2. "The things I've had to put up with there," Anyuta ***murmured*** *softly* [10].

Глагол *проговорить* имеет значение 'сказать какие-л. слова, фразы; произнести' [15]. Особого внимания заслуживает значение приставки *про-*, которая указывает на непродолжительность, кратковременность действия. И если в первом случае переводчик, используя широкозначный глагол *say* в значении 'to pronounce words or sounds' [13], полностью опускает значение приставки, то во втором переводе употребление адвербиального глагола *murmur* в значении 'to speak or say something very quietly' [13] несколько компенсирует значение приставки. В целом же информация, заложенная в русской приставке, может считаться, по словам И.А. Мельчука, «лишней» для носителей английского языка [16], что, в свою очередь, подтверждает мысль о нелинейном характере взаимоотношений двух языковых систем. Таким образом, тексты перевода характеризуются свойством эмерджентности, что означает невозможность предвосхитить переводческое решение, исходя из заданных начальных условий. При этом «текст оригинала и текст перевода являются фрактальными объектами, имеющими неправильную форму и не обладающими трансляционной симметрией евклидовых фигур» [17, с. 919].

Наше исследование демонстрирует, что в текстах переводов наблюдается непредсказуемость поведения системы, связанная с фрактальным свойством нерегулярности, которое означает, что увеличение масштаба фрактала не ведёт к упрощению его структуры. В языке это свойство проявляется в структурировании языковых форм по случайному принципу. По справедливому замечанию Ю. Лотмана, «реальному тексту неизбежно присуща некоторая неправильность» [18, с. 50]. Рассмотрим следующий пример:

А я к вам с просьбой, – начал он, обращаясь к Клочкову и зверски ***глядя*** *из-под нависших на лоб волос. –*

1. "I've come to you with a request," he began, addressing Klochkov and ***looking*** *ferociously from under the hair hanging on his forehead.*

2. "I have come to ask you a favour," he began, addressing Klotchkov, and ***glaring*** *like a wild beast from under the long locks that hung over his brow.*

В первом переводе в качестве соответствия русского глагола *глядеть* выбран широкозначный глагол *look*, определяемый в словаре как 'to direct your eyes in order to see' [13]. Во втором переводе употреблен адвербиальный глагол *glare* в значении 'to look directly and continuously at someone or something in an angry way' [13]. Полагаем, что во втором случае смысл, рассматриваемый как сложная фрактальная структура, является эмерджентным – по мере того, как переводчик углубляется в семантическую структуру текста, он видит все более мелкие элементы значения, что позволяет точнее передать тонкие оттенки смысла, заложенные автором исходного текста. При этом текст как «динамическая система, функционирующая в одном языке, транспонируется в динамическую систему другого языка, репрезентируя ту же предметную ситуацию, интегрируя при этом сознание всех субъектов переводческой коммуникации, соответственно, порождая новые смыслы» [19, с. 14]. Полагаем, что, опираясь на принципы нелинейной динамики в процессе перевода, возможно «правильно интерпретировать смыслы, заложенные автором художественного текста, и находить адекватные способы их передачи на другой язык» [20, с. 80].

Таким образом, в статье перевод рассматривается с точки зрения положений нелинейных динамических систем на материале рассказа А.П. Чехова «Анюта» и двух вариантов его перевода. Из частотного грамматико-семантического словаря языка художественных произведений А.П. Чехова выделены 20 самых частотных глаголов, которые далее были извлечены из анализируемого текста, а затем в текстах переводов найдены их соответствия. Как показало наше исследование, перевод – это сложный процесс, формируемый множеством различных факторов. Однако эти факторы следует понимать лишь как исходные условия перевода, поскольку ни один из них, если рассматривать его изолированно, не может сам по себе дать начало целевому тексту. Тексты, как эмерджентные системы, вытекают из динамического взаимодействия всего спектра факторов. По той же причине художественный перевод гораздо менее вероятно будет совершенно изоморфен тексту оригинала. В целом можно сделать вывод о том, что перевод Констанс Гарнетт отличается большим вниманием к деталям и более тщательным подбором лексических соответствий. Важность отдельных элементов определяется их релевантностью к более широкому контексту текста, ситуации и культуры, что может быть понято только целостным образом с опорой на положения нелинейной динамики. Полагаем, что при переводе художественного текста необходимо принять во внимание сложные взаимосвязи как между единицами оригинала, так и между сложными динамическими системами двух языков.

Библиографический список

1. Prigogine I., Stengers I. *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. London: Heinemann, 1984.
2. Bertalanffy L. von *General System Theory*. New York: George Braziller, 1969.
3. Longa V.M. A non-linear approach to translation. *Target*. 2004; № 16: 2: 201 – 226.
4. Мандельброт Б. *Фракталы, случай и финансы*. Москва – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2004.
5. Сафина З.М., Морозкин Н.Н. Текст как фрактальная динамическая система в аспекте перевода. *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 2: 420 – 426.
6. Герман И.А., Пищальникова В.А. *Введение в лингвосинергетику*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 1999.
7. Pym A. *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome, 1998.
8. Snell-Hornby M. *Translation Studies: An integrated approach*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995.
9. Чехов А.П. Анюта. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Москва: Наука, 1976; Т. 4. Available at: https://ruslit.traumlibrary.net/book/chekhov-pss30-04/chekhov-pss30-04.html#s002090
10. Chekhov A. Anyuta. *The Darling and Other Stories. Translated by Constance Garnett*. Available at: http://www.gutenberg.org/files/57333/57333-h/57333-h.htm#m
11. Chekhov A. Anyuta. *Stories of Anton Chekhov. Translated by Richard Pevear, Larissa Volokhonsky*. New York: Modern Library, 2000.
12. *Частотный грамматико-семантический словарь языка художественных произведений А.П. Чехова с электронным приложением*. Москва: МАКС Пресс, 2012.
13. *Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
14. Морозкина Е.А., Алтынгужин Т.Р. Перевод эмотивной составляющей с учетом семиотической структуры художественного текста (на материале романа Ф. Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби»). *Вестник Башкирского университета*. 2019; Т. 24, № 3: 711 – 717.
15. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
16. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ⇔ Текст»*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
17. Сафина З.М., Морозкин Н.Н. Фрактальная рекурсивная система оригинала и перевода художественного текста. *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 4: 916 – 921.
18. Лотман Ю.М. *Статьи по семиотике и типологии культуры*. Таллинн: «Александра», 1992.
19. Кушнина Л.В. *Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: гештальт-синергетический подход*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
20. Сафина З.М. Исследование фрактальных свойств в процессе перевода. *Глобальный научный потенциал*. 2020; № 9 (114): 74 – 78.

References

1. Prigogine I., Stengers I. *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. London: Heinemann, 1984.
2. Bertalanffy L. von *General System Theory*. New York: George Braziller, 1969.
3. Longa V.M. A non-linear approach to translation. *Target*. 2004; № 16: 2: 201 – 226.
4. Mandel'brot B. *Fraktaly, sluchaj i finansy*. Moskva – Izhevsk: NIC «Regulyarnaya i haoticheskaya dinamika», 2004.
5. Safina Z.M., Morozkin N.N. Tekst kak fraktal'naya dinamicheskaya sistema v aspekte perevoda. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 2: 420 – 426.
6. German I.A., Pischal'nikova V.A. *Vvedenie v lingvosinergetiku*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 1999.
7. Pym A. *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome, 1998.
8. Snell-Hornby M. *Translation Studies: An integrated approach*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995.
9. Chehov A.P. Anyuta. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1976; T. 4. Available at: https://ruslit.traumlibrary.net/book/chekhov-pss30-04/chekhov-pss30-04.html#s002090
10. Chekhov A. Anyuta. *The Darling and Other Stories. Translated by Constance Garnett*. Available at: http://www.gutenberg.org/files/57333/57333-h/57333-h.htm#m
11. Chekhov A. Anyuta. *Stories of Anton Chekhov. Translated by Richard Pevear, Larissa Volokhonsky*. New York: Modern Library, 2000.
12. *Chastotnyj grammatiko-semanticheskij slovar' yazyka hudozhestvennyh proizvedenij A.P. Chehova s `elektronnym prilozheniem*. Moskva: MAKS Press, 2012.
13. *Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
14. Morozkina E.A., Altynguzhin T.R. Perevod `emotivnoj sostavlyayuschej s uchetom semioticheskoj struktury hudozhestvennogo teksta (na materiale romana F. Skotta Ficdzheral'da «Velikij G`etsbi»). *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2019; T. 24, № 3: 711 – 717.
15. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
16. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl ⇔ Tekst»*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
17. Safina Z.M., Morozkin N.N. Fraktal'naya rekursivnaya sistema originala i perevoda hudozhestvennogo teksta. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 4: 916 – 921.
18. Lotman Yu.M. *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*. Tallinn: «Aleksandra», 1992.
19. Kushnina L.V. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur v perevodcheskom prostranstve: geshtal't-sinergeticheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
20. Safina Z.M. Issledovanie fraktal'nyh svojstv v processe perevoda. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2020; № 9 (114): 74 – 78.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Ю. Антонов
ЛЕКСИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ 5

М.Н. Лоскина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) 7

А.С. Дворниченко
ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ 9

Н.А. Донская
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ОПОРОЙ НА МОДЕЛЬ “ОПРЕДЕЛЕНИЕ” 11

В.С. Ермолова
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КАЧЕСТВЕ ВЕДУЩЕГО ПРИ СОЗДАНИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ 14

Г.Т. Жораева, В. Таракчи, Б. Абдиев, Д. Султанов
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗАХСТАНСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ) 16

Н.А. Каратаева, М.А. Забоева, Е.И. Елизова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 18

М.Р. Коренева, Е.М. Каурова
ФЕНОМЕН КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЕЕ СТРУКТУРЫ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ 22

И.И. Монгуш
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 25

А.Д. Аветисян, Г.Г. Жигалова, А.А. Рясов
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД РОССИИ ДЛЯ РАБОТЫ В ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ 27

Е.М. Акишина
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ВЫЗОВАМ 29

А.А. Ефимов, Ю.Н. Кочеров, Е.В. Шумакова
К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ И ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ 32

Е.И. Зритнева, С.В. Зритнева
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 34

М.А. Караулов
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 36

А.Б. Романов, Е.И. Федак
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВ НАРКОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ 39

З.С. Тинькова, В.С. Макеева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 42

В.С. Хагай, В.В. Хагай
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ ЧЕЛОВЕКА НА ЗАНЯТИИ СПОРТОМ 44

О.Ф. Горбунова, К.И. Султанбаева, М.Я. Добря
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ПОДРОСТКОВ КИРГИЗСКОЙ ДИАСПОРЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ 46

Н.Е. Чеснокова
ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 49

А.В. Щербанева
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 51

Н.М. Абиева
ОРГАНИЗАЦИЯ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 53

Ю.В. Ахметшина
ПОСТРОЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 55

Н.А. Дельвиг, Т.Н. Корж
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННО-МОРСКИХ ОФИЦЕРОВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧЕСКОГО УРОВНЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. 58

А.А. Левченко, С.В. Калинин
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ 62

В.А. Морозов
ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ «БЕЗОПАСНЫЙ ГОРОД» 64

О.А. Павлова, А.В. Яшков
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 66

В.И. Ярных
ИНТЕГРАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ТРАНСМЕДИАГРАМОТНОСТИ В КОРПОРАТИВНОМ СЕКТОРЕ: АСПЕКТ МЕДИЙНО-ГРАМОТНОГО ГОРОДА 68

Г.С. Голошумова, Г.В. Остякова, И.В. Ковязина
МОНИТОРИНГ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 71

Л.Ш. Болтаева
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕЧЕНСКИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ГЕТЕРО- И МОНОЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ 74

Э.Р. Гузуева, А.А. Жамборов, Р.М. Мутусханова
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ 77

Е.В. Долгушев, Н.А. Рачковская, В.Н. Ефименко
НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 79

И.А. Ерина, В.А. Бузни, А.А. Корж
БУЛЛИНГ И ПУТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 81

Н.И. Заирбекова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ 83

А.О. Плиева, Э.Р. Гузуева, Р.А. Кучмезов
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 85

А.О. Плиева, А.В. Коркмазов, М.С-У. Халиев
К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 87

А.Б. Романов
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАРКОТИЗАЦИИ И НАРКОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 89

Чжу Цзясюань
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА И ИНТЕРНЕТА 91

В.С. Хромых, О.А. Павлова
МЕТОДИКА ЗНАКОМСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕСТАНДАРТНЫМИ ЗАДАЧАМИ НА ПЕРЕЛИВАНИЕ 93

С.Б. Бахвалова, Э.М. Киселева, И.В. Савельева
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 96

В.Ф. Суржиков
ТЕХНИЧЕСКИЙ ИЗОМОРФИЗМ ФИЗИЧЕСКИХ ИНЕРЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ, ОПЕРАЦИОННЫЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ 99

Н.И. Комарова, К.Н. Гусева, Е.А. Хомутникова, С.В. Еманова
НАВЫКИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ 14 – 16 ЛЕТ: ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ 102

О.Н. Антропова, М.Н. Семиколенова, Т.А. Рудакова, И.Г. Полякова
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ 104

Ю.А. Наумова, Т.А. Филь
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НЕУСТОЙЧИВОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ 107

А.В. Самарская, Г.С.-Х. Дудаев
РОЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА» 109

Шан Цзиньюй
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ..... 111

О.В. Рымкевич, А.В. Коцкович, А.А. Макеев
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ..... 114

А.Е. Савинова, А.Н. Томилин
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 116

Х.Б. Цакаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА..... 118

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, П.Б. Скрипко
СЕРВИСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..120

Д.В. Карпунин
ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ 122

Е.Н. Каюда
ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ 125

С.В. Кибакин
РИСКИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖАИ СПОСОБЫ ИХ МИНИМИЗАЦИИ..... 127

Ван Бо
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 129

А.Ю. Гусев
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ 131

Т.В. Есикова
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 133

С.В. Кривых, В.М. Жураковская
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД..... 136

А. Хромова
РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ СЕМЬЯМИ 138

С.М. Шепель
ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ 140

Р.И. Агаларова, Р.Н. Абдулаева
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИДЕОКОНТЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 143

Е.В. Аксанова, Л.Е. Джалалова
АВТОРСКАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА «ТВОЙ ГЕРОЙ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ 145

А.М. Лозовский
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЖАЗОВОГО МУЗЫКАНТА: О НЕКОТОРЫХ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ РЕАЛИЯХ ДЖАЗА 147

Р.Р. Магомедов, В.С. Лещишин, И.Н. Моргун
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА..... 150

У.М. Мадаев, И.М. Раджабов
ПРОБЛЕМА РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ 155

Л.А. Саенко, С.В. Теницкий
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ..... 157

Н.Ю. Пиговаева, Е.М. Конакбаев
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 159

И.В. Савельева, А.Е. Савельева
СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В АСПЕКТЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ..... 162

Т.С. Стенюшкина, О.И. Потешкина
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 165

И.М. Шепшинская
ТРИЛОГ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В ФОРМАТЕ «ДИСКУССИЯ» 167

Е.В. Климай
ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ..... 171

П.Ю. Делий
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ..... 173

Н.Г. Панова
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ 175

Д.А. Рытов
КОЭВОЛЮЦИОННОСТЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 177

М.А. Алиев, Э.Ш. Мусаева, З.М. Умалатова
ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЕ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ..... 179

Т.А. Анурова, И.В. Ирхина
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА..... 182

Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ИКТ И ИХ РОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ..... 184

Д.В. Горобец
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РОСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА..... 186

А.Б. Журтов, Х.С. Арсакаева, М.Ю. Джемалдинова
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА..... 188

И.А. Нальгиева, Ш.И. Булуева, Н.А. Абдуллаева
РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 190

А.П. Салахбеков, Х.Э. Мамалова, А.Б. Журтов
ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 192

Ю.В. Сорокопуд, Е.Ю. Амчиславская, А.В. Ярославцева
SOFT SKILLS («МЯГКИЕ НАВЫКИ») И ИХ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 194

Г.В. Бурцева, К.Б. Дёмина, Л.В. Перлина
РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЖАЗОВОМУ ТАНЦУ В ВУЗЕ..... 196

Т.Н. Доминова, Д.Т. Рашидова
КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗНАКОМСТВА С ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ГОРОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 199

Е.Л. Малютина, Н.А. Ларина
КОНТРОЛЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ ФУНКЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... 201

К.И. Олешкевич, Е.Н. Чумакова
ФЕНОМЕН ТЕКСТОВЫХ РОЛЕВЫХ ИГР И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ..... 204

О.А. Блок
К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ 206

М.С. Богомольный
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛИСТОВ..... 208

Д.И. Гемаддиев
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ: К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА И АКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В КЛАССЕ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВОКАЛА 211

Л.С. Майковская, М.Н. Свирина
СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА» 214

Т.В. Матулова
ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК ПУТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ..... 216

О.В. Рыков
РОЛЬ МУНДШТУКА В ФОРМИРОВАНИИ АМБУШЮРА ТРОМБОНИСТА..... 218

Чжан Хуаи
ПОДГОТОВКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ..... 221

Е.А. Балабанова, И.Б. Горбунова, Д.Н. Лукаш, О.Л. Ясинская
О ПРОГРАММЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ» 223

Е.А. Балабанова, М.С. Гончарова, И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ 227

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОГРАММЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ»: ЕСТЬ ПЕРВЫЙ РЕЗУЛЬТАТ....231

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОГРАММЕ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 235

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОГРАММЕ «ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНФОРМАТИКИ»: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЕ 238

И.К. Дракина, В.С. Дмитриева
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ 241

Е.Е. Дудковская, Н.Н. Суртаева
СТРАТЕГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЛИНГ В ОСНОВЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....243

Н.Н. Исаева, О.Л. Поминова
ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ 246

И.Б. Кузнецов
КОМПЕНСАЦИЯ ФАКТОРОВ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УГРОЗ И ОШИБОК СПЕЦИАЛИСТА ФОРМИРОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ (КОМПЕТЕНЦИЙ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 248

М.А. Ларионова, О.А. Цибикова
КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА....250

В.Я. Никитин, И.В. Никитин
ПРИМЕНЕНИЕ ФОКУС-ГРУППОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ТРЕНЕРСКОГО СОСТАВА В ОБЛАСТИ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА 252

З.Н. Никитин
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯКУТИИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА 254

М.С. Павлов
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ....257

Е.А. Поляков
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ПРИЗЫВУ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ 259

Н.Н. Сабинина
СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ЭФФЕКТЫ И РИСКИ....261

А.Г. Страбыкин
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРОТИВОРЕЧИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРАКТИКЕ (ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ) 264

М.А. Абдулаев
КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СПО 267

М.М. Асильдерова
РИСКИ И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ....270

Т.А. Ивашкина
ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА НА ВЫСШЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ....272

Х.Э. Мамалова
РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА....275

А.А. Скулкин
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: АДАПТАЦИЯ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ 277

Н.Ю. Пиговаева, Т.С. Кумар
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 280

Г.Ф. Сайфуллина, С.Б. Седова, А.В. Малолеткова, С.Г. Усманова
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....282

Л.В. Муратова, А.С. Муратова, К.С. Орлова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЕРВИЧНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ ОЦЕНКИ ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ 285

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

В.А. Боргояков
ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА....291

Ш.В. Дамбаа
ОХОТНИЧЬЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ТУВИНЦЕВ....293

Н.В. Дутова
МУЛЬТИМОДАЛЬНОЕ ПРОДУЦИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО СМЫСЛА В РЕЧЕВОМ АКТЕ ПРИЗЫВА, НАПРАВЛЕННОМ НА ВОЗБУЖДЕНИЕ РОЗНИ...295

В.А. Ежкова
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПАРЛАМЕНТСКОЙ РИТОРИКИ В РОССИИ И СОВРЕМЕННАЯ ПАРЛАМЕНТСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ....299

Е.И. Кригер
НОВЫЕ СЛОВА В ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЕ «ДРУГОЙ» И ИХ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ АМЕРИКАНСКИХ ГАЗЕТ «NEW YORK POST», «NEW YORK DAILY NEWS») 301

Е.В. Крюкова
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЯ ОРУЖИЯ И ТЕХНИКИ РОССИИ И СТРАН НАТО....305

Н.Е. Купцова
ВОСПРИЯТИЕ ПЕЧОРИНА КАК ГЛАВНОГО ГЕРОЯ РОМАНА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ ИЗ США 309

Е.А. Макарова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ БАЗЫ ДАННЫХ «ЯЗЫКИ МИРА» 311

Кан Инань
РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ ТРАДИЦИОННОГО РУССКОГО БЫТА ПРИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ....314

А.Т. Ламина
ДИАЛОГИЗМ, ТЕХНОКУЛЬТУРА, ГИПЕРРЕАЛЬНОСТЬ И СИМУЛЯКРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА....317

Су Ливэй
ПЕРЕВОД И ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. БЛОКА В КИТАЕ....319

Е.С. Ульянова, О.В. Принципалова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ ПОЛИТИКОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ....322

В.Е. Степанова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ С. С. ВАСИЛЬЕВА 323

Н.В. Харламова, Е.В. Тюменцева, Е.С. Ионкина, О.С. Харламов
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНОВ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-СТИЛЕВЫХ ТИПАХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ....326

М.А. Рабаданова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СИНОНИМИЧЕСКОЙ ПАРЫ شامخ И شاهق «ВЫСОКИЙ, ВОЗВЫШЕННЫЙ, ГРОМАДНЫЙ» В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ....329

С.А. Бедирханов
ЖАНР БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА....331

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, Т.В. Мартьянова
ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РАСХОЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ....332

Т.С. Измайлова
ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ УЧЕНОГО-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Ч.Э. АХРИЕВА....335

М.В. Картузова
А.П. ЧЕХОВ И Н.С. ЛЕСКОВ: К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКИХ СВЯЗЯХ....337

Э.М. Курбанова, М.М. Магомедова
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЕТСТВА И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ РАСУЛА БАГОМЕДОВА «ВЗРОСЛЫЕ О ДЕТЯХ» 339

К.К. Ри, В.С. Рукавишников
АКТУАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА ПРИ ПЕРЕВОДЕ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 341

С.Н. Сибирякова
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПОБУЖДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА) 344

Сун Юй
РЕЙТИНГ УНИВЕРСИТЕТА КАК КОМПОНЕНТ PR-СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 346

Ци Ялунь
ПОНЯТИЕ «ТЕРМИН» В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ....349

Ван Цзоу Ин
СТРАТЕГИЯ АДАПТАЦИИ НАЗВАНИЯ КИНОФИЛЬМА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ....352

В.А. Акбаш, А.Д. Быкова
ЛЕКСИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ЭВФЕМИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 354

П.Ю. Гурушкин
МЕДИАТИЗАЦИЯ КОНФЛИКТА ВОКРУГ BREXIT....356

А.Т. Ламина
ПСЕВДОКАРНАВАЛ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 358

Л.В. Писарев
ПРОБЛЕМА ДУАЛИЗМА ОТОБРАЖЕНИЯ БОЖЕСТВЕННОЙ ПРИРОДЫ В РОМАНЕ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»....360

А.К. Тудуева, А.С. Янкубаева
СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА, АКТУАЛИЗИРУЕМЫЕ В ЗНАЧЕНИЯХ ЛЕКСЕМЫ АЛТАЙ....363

Хуан Шаофэй
ОТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ВЛАСТЬ» И «СОЛИДАРНОСТЬ» В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФОРМАХ ОБРАЩЕНИЯ 365

А.А. Аносова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ В ЗАГОЛОВКАХ НОВОСТНЫХ И АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....368

Л.Э. Безменова, И.Д. Дюгаева
АЛЛЮЗИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ОСНОВНОЙ МАРКЕР ИГРОВОЙ ПОЭТИКИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «PALE FIRE») 370

З.С. Гусейханова
РОЛЬ МЕТАКОНЦЕПТА «ПРОДОЛЖЕНИЕ ЖИЗНИ» В ОТРАЖЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ СОНЕТОВ В. ШЕКСПИРА)....372

Х.Г. Джамалудинова
ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ РОМАНА М. ХУРШИЛОВА «СУЛАК-СВИДЕТЕЛЬ»....374

Н.В. Князева
БИНОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И КОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ....377

Л.П. Ковальчук
ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ СМЫСЛОВ В ЗАГОЛОВКАХ СМИ ГОРОДОВ-ПОБРАТИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ САЙТОВ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ И ГРАФСТВА НОТТИНГЕМШИРА)....379

А.Л. Кошелева
ХАКАССКИЕ ЛЕГЕНДЫ, ЗАПИСАННЫЕ Н.Ф. КАТАНОВЫМ (1889 – 1892 ГГ.): СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА....381

О.М. Анурова, Н.Я. Иванова
О ЯВЛЕНИИ ПОЛИСЕМИИ В АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ СУДНОМ»....385

К.М. Гасанова, Р.Р. Гасанова
ЛЕЗГИНСКОЕ АФОРИСТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО....388

Л.Я. Исламова, М.Я. Исламова
ТЕМА РОДИНЫ И НАРОДА В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ САИДА ЧАХКИЕВА....390

А.М. Мартазанов, Х.М. Мартазанова
КАПИТОН ЧАХКИЕВ: ПИСАТЕЛЬ, МЫСЛИТЕЛЬ, ГУМАНИСТ 392

С.А. Петрова
ОБРАЗ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В РОК-ПОЭЗИИ В.Р. ЦОЯ....394

Л.Г. Ованесян, Л.А. Клыкова, Е.Б. Юнусова
БИЯНКА – СЕЛО ЗАБЫТЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ) 396

Е.К. Абрамова
ЭЛЕМЕНТЫ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ ДНЕЙ НЕДЕЛИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)....399

Т.А. Гордеева, Л.Р. Башкова
МЕЛОДИЧЕСКИЙ КОНТУР ЗВУЧАЩИХ ТЕКСТОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 402

А.Ф. Давлетбаева, Ф.Г. Фаткуллина
СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА 肯 (KĚN) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 405

А.Ф. Давлетбаева
КОМПЛЕМЕНТ СТЕПЕНИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 407

Х.Г. Джамалудинова
ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН В АВАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....409

М.А. Дубова, О.Б. Саркисян
КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В АВТОРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ И.А. БУНИНА «ДЕРЕВНЯ») 411

Линь Лимэй, Е.С. Шереметьева
СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ НАРЕЧИЯ «НАОБОРОТ» И ЕГО РОЛЬ В СОСТАВЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ....413

А.В. Алексеев
ГИПЕРТЕКСТ КАК РЕЗУЛЬТАТ СЕМАНТИЧЕСКОГО СЖАТИЯ В ТЕКСТАХ WEB 2.0....416

Ш.А. Алиева
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ «ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО» В БАЛЛАДЕ «СМЕРТЬ МУСЛИМА АТАЕВА» МАГОМЕДА АХМЕДОВА....419

Х.Х. Даурбекова, М.Р. Бекова
ИНГУШСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «БЕРД» ИБРАГИМА ДАХКИЛЬГОВА)....421

К.З. Зулпукаров, З.М. Сабиралиева
К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ТЕКСТА КАК КОГНИТИВНО-РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ....423

М.М. Хайбулаева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БИХЬИНЧИЛЪИ» («МУЖЕСТВЕННОСТЬ») В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРЦЕВ 425

Е.О. Кириллова
ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЕ ПОЭТЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА....427

Ван Хуа
ЖАНРОВО-ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОМАТИЗМОВ В РУССКОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНЕ 433

Лун Чжичао
СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ РЕЧИ В ПОСЛОВИЦАХ....435

У. Овченко
ТРАДИЦИИ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В РОМАНЕ Д. НАКИПОВА «КРУГ ПЕПЛА. РОМАН ИНТЕНЦИЙ» 437

М.К. Джамалова, Х.М. Гаджимурадова
ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПОЭЗИИ ЕВГЕНИЯ ЕВТУШЕНКО....439

Д.М. Магомедов
РОЛЬ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ СТРУКТУРНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ....442

Ш.А. Мазанаев, Г.В. Майорова, З.В. Нурахмедова
ХРОНОТОП В РОМАНЕ Ф. АБРАМОВА «ДОМ»....445

О.Г. Олехнович
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ХИМИИ XVII В. (НА МАТЕРИАЛЕ ДОКУМЕНТОВ «АПТЕКАРСКОГО ПРИКАЗА») 447

З.А. Усманова, Е.А. Басова, Е.Ф. Лях
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ОБЕИХ СТРАН....449

О.И. Рукавишникова, Чэнь Хэчжоу
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК) 451

З.М. Сафина
ПЕРЕВОД ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СВЕТЕ ТЕОРИИ НЕЛИНЕЙНОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ....453

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Antonov A.Yu.
LEXICAL METHODS OF EDUCATIONAL TEXTS PROCESSING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS A FACTOR INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDENTS' KNOWLEDGE ASSEMBLY 5

Loskina M.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF SAKHA 7

Dvornichenko A.S.
SUNDAY SCHOOL CLASSES: HISTORICAL AND MODERN ASPECTS 9

Donskaya N.A.
FORMING A TEXTUAL COMPETENCE, BASED ON THE MODEL "DEFINITON" 11

Ermolova V.S.
COMPETENCE-BASED EDUCATION AS THE LEADING PERSPECTIVE IN DEVELOPMENT OF NEW EDUCATIONAL PARADIGM 14

Zhoraeva G.T., Tarakchi V., Abdiev B., Sultanov D.
THE CURRENT PROBLEMS AND METHODS OF THE STUDY OF PERSONALITY (ON THE BASE OF KAZAKHSTAN STUDIES) 16

Karataeva N.A., Zaboeva M.A., Elizova E.I.
PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF ETHNO-CULTURAL IDENTITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE 18

Koreneva M.R., Kaurova E.M.
THE PHENOMENON OF COMPENSATOR COMPETENCE AND REPRESENTATION OF ITS STRUCTURE IN LINGUIDIDACTICS 22

Mongush I.I.
HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT NATURE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL 25

Avetisyan A.D., Zhigalova G.G., Ryasov A.A.
COMPETENCE APPROACH IN TRAINING CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA TO WORK IN OPERATIONAL SEARCH UNITS 27

Akishina E.M.
MODERN TRENDS IN ART EDUCATION AS A RESPONSE TO SOCIO-CULTURAL CHALLENGES 29

Efimov A.A., Kocherov Yu.N., Shumakova E.V.
ON THE QUESTION OF THE BASIC PRINCIPLES AND FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MINORS 32

Zritneva E.I., Zritneva S.V.
ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MINORS FROM UNFAVORABLE FAMILIES IN A SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL 34

Karaulov M.A.
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL EXPECTATIONS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 36

Romanov A.B., Fedak E.I.
FEATURES OF METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF DRUG RISK BEHAVIOR OF PERSONNEL OF NATIONAL GUARD TROOPS 39

Tinkova Z.S., Makeeva V.S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCREASE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE LEARNING MODE 42

Khagay V.S., Khagay V.V.
THE INFLUENCE OF HUMAN ANTHROPOLOGICAL DATA ON SPORTS 44

Gorbunova O.F., Sultanbaeva K.I., Dobrya M.Ya.
STUDY OF THE SOCIAL WELL-BEING OF KYRGYZ DIASPORA OF ADOLESCENTS LIVING IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA 46

Chesnokova N.E.
TEACHING WRITING TO NON-LINGUISTIC BACHELOR STUDENTS AT A UNIVERSITY 49

Shcherbaneva A.V.
CERTAIN ASPECTS OF DEVELOPING INTERCULTURAL SKILLS IN THE COURSE OF TEACHING ENGLISH 51

Abieva N.M.
ORGANIZATION OF CURATOR'S ACTIVITIES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING FOR FOREIGN STUDENTS 53

Akhmetshina Yu.V.
THE FORMATION OF A COMPETENCE-BASED ACTIVITY IN THE PROCESS OF DEVELOPING SOCIAL COMPETENCE 55

Delvig N.A., Korzh T.N.
PEDAGOGICAL CONCEPT OF OPERATIONAL TACTICAL NAVAL OFFICERS' TRAINING IN LATE 19 – EARLY 20 CENTURIES 58

Levchenko A.A., Kalinin S.V.
FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING POLICE OFFICERS TO PROVIDE PERSONAL SAFETY WHEN PERFORMING OFFICIAL TASKS 62

Morozov V.A.
PREPARING POLICE OFFICERS FOR PROFESSIONAL TASKS IN "THE SAFE CITY" SYSTEM 64

Pavlova O.A., Yashkov A.V.
CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF FORMATION OF INDEPENDENCE OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOLS IN PROJECT-MODULAR TRAINING 66

Yarnykh V.I.
INTEGRAL DEVELOPMENT OF TRANSMEDIA LITERACY IN THE CORPORATE SECTOR: ASPECT OF A MEDIA LITERATURED CITY 68

Goloshumova G.S., Ostyakova G.V., Kovyazina I.V.
MONITORING OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 71

Boltaeva L.Sh.
THE RESULTS OF THE STUDY OF ETHNIC IDENTITY OF THE CHECHEN TEENAGERS FROM HETERO- AND MONO-ETHNIC FAMILIES 74

Guzueva E.R., Zhamborov A.A., Mutuskhanova R.M.
THE USE OF CASE METHOD FOR STUDENT TRAINING 77

Dolgushev E.V., Rachkovskaya N.A., Efimenko V.N.
DIRECTIONS OF WORK ON PREVENTION OF EXTREMISM AND TERRORISM IN A MODERN SCHOOL 79

Erina I.A., Buzni V.A., Korzh A.A
BULLING AND WAYS TO PREVENT IT IN EDUCATIONAL PRACTICE 81

Zairbekova N.I.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF CIVIL DEFENSE COLLEGE STUDENTS AND EMERGENCIES OF DESIGN SKILLS 83

Plieva A.O., Guzueva E.R., Kuchmezov R.A.
DISTANCE TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS 85

Plieva A.O., Korkmazov A.V., Khaliev M.S-U.
ON THE QUESTION ABOUT THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY 87

Romanov A.B.
ACTUAL PROBLEMS OF DRUG ADDICTION AND DRUG BEHAVIOR OF PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION 89

Zhu Jiaxuan
IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING USING MULTIMEDIA AND THE INTERNET 91

Khromykh V.S., Pavlova O.A.
METHODS OF DATING YOUNGER PUPILS WITH NON-STANDARD TRANSFUSION PROBLEMS 93

Bahvalova S.B., Kiseleva E.M., Saveleva I.V.
CAREER GUIDANCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS 96

Surzhikov V.F.
TECHNICAL ISOMORPHISM OF PHYSICAL INERTIAL OBJECTS AND ITS STRUCTURAL, OPERATIONAL AND MATHEMATICAL BASIS 99

Komarova N.I., Guseva K.N., Khomutnikova E.A., Hemanova S.V.
INTERPERSONAL INTERACTION SKILLS OF 14-16 YEAR OLD YOUTH: DEVELOPMENT PROBLEM 102

Antropova O.N., Semikolenova M.N., Rudakova T.A., Poliakova I.G.
RESEARCHING THE PRACTICE OF DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITIES IN A PANDEMIC 104

Naumova Yu.A., Fil T.A.
EMOTIONAL INSTABILITY AS A PROPERTY OF THE PERSONALITY OF STUDENTS 107

Samarskaya A.V., Dudayev G.S.-Kh.
THE ROLE OF INFORMAL EDUCATION IN IMPROVING THE LEVEL OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE REPUBLICAN PROJECT "REGIONAL SYSTEM OF TEACHER'S GROWTH" 109

Shang Jinyu
ENRICHING THE VOCABULARY OF CHINESE PHILOLOGY STUDENTS WITH CULTURALLY-MARKED VOCABULARY 111

Rymkevich O.V., Kotskovich A.V., Makeev A.A.
DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS DURING THE STUDY OF THE COURSE OF PHYSICS 114

Savinova A.E., Tomilin A.N.
MODELING THE PROCESS OF FORMING A PATRIOTIC PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES....116

Tsakayeva Kh.B.
PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING A VALUE ORIENTATION ON HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE AMONG UNIVERSITY STUDENTS....118

Bondar K.M., Dunin V.S., Skripko P.B.
SERVICES OF DISTANCE EDUCATION AND INFORMATION SAFETY OF THE SOFTWARE AND HARDWARE COMPLEX OF SIMULATION OF PROFESSIONAL EDUCATION OF URBAN SPECIALTIES....120

Karpunin D.V.
THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES TO ORGANIZING CHILDREN'S RECREATION AND HEALTH IMPROVEMENT....122

Kayuda E.N.
TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS....125

Kibakin S.V.
RISKS OF ELECTRONIC LEARNING OF COLLEGE STUDENTS AND METHODS OF THEIR MINIMIZATION....127

Wang Bo
SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN MODERN CONDITIONS....129

Gusev A.Yu.
SOCIO-CULTURAL DESIGN IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-CHOREOGRAPHERS....131

Esikova T.V.
TECHNOLOGY OF PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR OF THE STUDENT IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES....133

Krivykh S.V., Zhurakovskaya V.M.
EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM: SYNERGY APPROACH....136

Khromova A.
THE ROLE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN WORKING WITH YOUNG FAMILIES....138

Shepel S.M.
POST-INTERNATE SUPPORT OF ORPHAN GRADUATES IN THE PROCESS OF THEIR SOCIALIZATION....140

Agalarova R.I., Abdulaeva R.N.
DIDACTIC POSSIBILITIES OF VIDEO CONTENT IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS....143

Aksanova E.V., Jalalova L.E.
THE AUTHORS' DIDACTIC GAME "YOUR HERO" AS A TOOL DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING....145

Lozovsky A.M.
PROFESSIONAL EDUCATION FOR JAZZ STUDENTS: SOME ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF JAZZ IMPROVISATION....147

Magomedov R.R., Leshchishin V.S., Morgun I.N.
FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MILITARY SERVICES IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT....150

Madaev U.M., Radzhabov I.M.
THE PROBLEM OF THE ROLE OF FINE AND DECORATIVE ARTS IN THE ART EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE WORKS OF RUSSIAN SCIENTISTS....155

Saenko L.A., Tenitsky S.V.
MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS AT A UNIVERSITY....157

Pigovayeva N.Yu., Konakbayev E.M.
MOTIVATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE....159

Saveleva I.V., Saveleva A.E.
STRATEGIES OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN MULTIMODAL PERSPECTIVE....162

Stenyushkina T.S., Poteshkina O.I.
IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION OF SONG FOLKLORE IN MODERN CONDITIONS....165

Shepshinskaya I.M.
TRIADIC UTTERANCE AS A DIDACTIC UNIT OF TEACHING STUDENTS THE CULTURE OF COMMUNICATION IN THE FORM OF DISCUSSION....167

Klimay E.V.
THE PROBLEM OF MUSICAL THINKING IN PIANO PEDAGOGY....171

Deliy P.Yu.
MUSIC EDUCATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR....173

Panova N.G.
SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF POPULATION....175

Rytov D.A.
COEVOLUTIONALITY OF VALUE AND SENSE PROCESSES IN THE SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL....177

Aliyev M.A., Musaeva E.Sh., Umalatova Z.M.
IMPROVING FINANCIAL LITERACY AS A COMPONENT OF DEVELOPMENT ECONOMIC THINKING OF THE POPULATION....179

Anurova T.A., Irkhina I.V.
MUSICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS....182

Akhmedova E.M., Pashina S.A.
DIDACTICAL REQUIREMENTS FOR MODERN ICT AND THEIR ROLE IN THE EDUCATION SYSTEM....184

Gorobets D.V.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL GROWTH OF TEACHERS AS A STRATEGIC TASK OF THE EDUCATIONAL HOLDING....186

Zhurtov A.B., Arsakaeva Kh.S., Dzhemaldinova M.Yu.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY....188

Nalgieva I.A., Bulueva Sh.I., Abdullayeva N.A.
THE DEVELOPMENT OF REFLECTION IN PRESCHOOL CHILDREN AS A THEORETICAL PROBLEM....190

Salakhbekov A.P., Mamalova Kh.E., Zhurtov A.B.
DIAGNOSTICS OF THE PERFORMANCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PRACTICE OF HIGHER SCHOOL....192

Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavtseva O.V.
SOFT SKILLS AND THEIR ROLE IN TRAINING MODERN....194

Burtseva G.V., Demina K.B, Perlina L.V.
THE ROLE OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS IN TEACHING JAZZ DANCE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION....196

Dominova T.N., Rashidova D.T.
QUEST-EXCURSION AS A MODERN FORM OF ORGANIZATION OF ACQUAINTANCE WITH HISTORICAL AND CULTURAL SPACE OF THE CITY WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREING LANGUAGE....199

Malyutina E.L., Larina N.A.
CONTROL AS A KEY FUNCTION IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING AT A UNIVERSITY....201

Oleshkevich K.I., Chumakova E.N.
THE PHENOMENON OF TEXT ROLE-PLAYING GAMES AND THEIR IMPLEMENTATION IN CULTURAL INSTITUTIONS....204

Blok O.A.
ON THE PROBLEM OF PERFORMANCE ANALYSIS IN INSTRUMENTALIST CLASSES....206

Bogomolny M.S.
ECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PERFORMING SKILLS OF TRAINED VOCALISTS....208

Gemaddiev D.I.
DISTANCE LEARNING AND INTERNET RESOURCES: TO THE PROBLEM OF SEARCHING AND UPDATE OF PEDAGOGICAL INSTRUMENTS IN THE CLASS OF POP-JAZZ VOCALS....211

Maykovskaya L.S., Svirina M.N.
SPECIFICITY AND CONTENT OF THE CONCEPT OF "INFORMATION AND LIBRARY LITERACY OF A TEACHER-MUSICIAN"....214

Matulova T.V.
VOCAL AND CHORAL WORK IN CHILDREN'S ART COLLECTIVE AS A WAY OF FORMATION OF THE PERSONALITY AESTHETIC CULTURE....216

Rykov O.V.
THE ROLE OF THE MOUTHPIECE IN THE FORMATION OF THE TROMBONIST'S EMBOUCHURE....218

Zhang Huayi
PREPARATION FOR THE CONCERT PERFORMANCE OF STUDENTS-TRUMPETERS....221

Balabanova E.A., Gorbunova I.B., Lukash D.N., Yasinskaya O.L.
ON ADVANCED TRAINING PROGRAM "TECHNOLOGIES FOR CREATING AUDIOVISUAL PROJECTS"....223

Balabanova E.A., Goncharova M.S., Gorbunova I.B., Pankova A.A.
PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION": ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION....227

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE PROGRAM "INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ART AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN": THE FIRST RESULTS....231

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
TRAINING UNDERGRADUATE STUDENTS WITHIN THE PROGRAM "MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN ADDITIONAL ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN" IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING PROCESS....235

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS WITHIN THE PROGRAM "FUNDAMENTALS OF ART INFORMATICS": FEATURES OF THE STRUCTURE AND CONTENT....238

Drakina I.K., Dmitireva V.S.
FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF ART UNIVERSITIES BY MEANS OF SOCIAL EDUCATION....241

Dudkovskaya E.E., Surtayeva N.N.
STRATEGIC CONTROLLING AT THE HEART OF THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION....243

Isaeva N.N., Pominova O.L.
THE INFLUENCE OF TRAINING MOTIVATION ON THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CADETS....246

Kuznetsov I.B.
COMPENSATING OF SPECIALIST'S POTENTIAL THREATS AND ERRORS THROUGH THE FORMATION OF SPECIAL CAPABILITIES IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING....248

Larionova M.A., Tsybikova O.A.
CREATIVITY AS A PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITY OF A MODERN TEACHER....250

Nikitin V.Ya., Nikitin I.V.
THE USE OF FOCUS GROUP TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES OF THE COACHING STAFF IN THE FIELD OF GAME SPORTS....252

Nikitin Z.N.
ORGANIZATION OF INDUSTRIAL TRAINING IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF YAKUTIA IN THE FIELD OF FOLK ART....254

Pavlov M.S.
FEATURES OF TRAINING OF SERVICEMEN UNDERGOING MILITARY SERVICE UNDER THE CONTRACT IN THE ARMY NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION....257

Polyakov E.A.
MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE MILITARY SERVICES OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION ON DRAFT IN THE SYSTEM OF MILITARY-POLITICAL WORK....259

Sabinina N.N.
MODERN TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION: NEW COMPETENCIES, EFFECTS AND RISKS....261

Strabykin A.G.
IDENTIFICATION OF PROBLEMS AND CONTRADICTIONS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS IN THEIR PRACTICE (DIAGNOSTIC STUDY)....264

Abdulaev M.A.
CONSTRUCTIVE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....267

Asilderova M.M.
RISKS AND PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN A MODERN FAMILY....270

Ivashkina T.A.
PROBLEMS OF THE IMPACT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY ON HIGHER LINGUISTIC EDUCATION AND THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE MULTILINGUAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS....272

Mamalova Kh.E.
THE ROLE OF FOLKLORE IN FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SCHOOL STUDENTS....275

Skulkin A.A.
FORMATION OF A DIGITAL EDUCATIONAL SPACE: ADAPTATION OF DIGITAL PEDAGOGY....277

Pigovayeva N.Yu., Kumar T.S.
THE FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER BASED ON MULTINGUAL EDUCATION....280

Sayfullina G.F., Sedova S.B., Maloletkova A.V., Usmanova S.G.
DEVELOPMENT OF PERSONAL EDUCATIONAL UNIVERSAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN....282

Muratova L.V., Muratova A.S., Orlova K.S.
DISTANT LEARNING: PRIMARY DATA ANALYSIS OF THE ASSESSMENT OF THE CURRENT SITUATION....285

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Borgoyakov V.A.
PHONETIC DIALECTISMS OF THE SAGAI DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE....291

Dambaa Sh.V.
HUNTING VOCABULARY IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF TUVANS....293

Dutova N.V.
MULTIMODAL CREATION OF COMMUNICATIVE MEANINGS IN THE SPEECH ACT CALL, DIRECTED TO PROVOCATION OF HATRED....295

Ezhkova V.A.
THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PARLIAMENTARY RHETORIC IN RUSSIA AND MODERN PARLIAMENTARY COMMUNICATION....299

Kriger E.I.
NEW WORDS IN THE CONCEPTUAL SPHERE "OTHER" AND THEIR PRAGMATIC FUNCTIONS (BASED ON THE MATERIALS OF THE AMERICAN NEWSPAPERS NEW YORK POST, NEW YORK DAILY NEWS)....301

Kryukova E.V.
LEXICAL PECULIARITIES OF DESIGNATION OF WEAPONS AND MILITARY EQUIPMENT OF RUSSIA AND NATO MEMBER STATES....305

Kuptsova N.E.
PERCEPTION OF PECHORIN AS THE MAIN CHARACTER OF THE NOVEL "A HERO OF OUR TIME" BY RESEARCHERS FROM THE UNITED STATES....309

Makarova E.A.
LINGUISTIC QUESTIONNAIRE FOR FILLING THE "LANGUAGES OF THE WORLD" DATABASE....311

Kang Inan
WORK WITH LITERARY TEXTS WHEN TEACHING THE NAMES OF OBJECTS AND PHENOMENA OF TRADITIONAL RUSSIAN LIFE WITH NATIONAL ORIENTED RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINING....314

Lamina A.T.
DIALOGISM, TECHNO CULTURE, HYPERREALITY AND SIMULACRA IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....317

Su Liwei
TRANSLATION AND RESEARCH OF WORKS BY A. BLOCK IN CHINA....319

Ulyanova E.S., Printsipalova O.V.
LINGUISTIC MEANS OF POLITICIANS' IMAGE MAKING IN GERMAN MASS MEDIA....322

Stepanova V.E.
FOLKLORE TRADITIONS IN S.S. VASILYEV PUBLICISTIC POETRY....323

Kharlamova N.V., Tyumentseva E.V., Ionkina E.S., Kharlamov O.S.
FUNCTIONING OF TERMS IN VARIOUS COMMUNICATIVE-STYLE TYPES OF SCIENTIFIC TEXTS....326

Rabadanova M.A.
LEXICAL AND SEMANTIC FIELD OF THE SYNONYMOUS PAIR شامخ AND شاهق / "HIGH, SUBLIME, HUGE" IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN LANGUAGE....329

Bedirkhanov S.A.
THE GENRE OF THE BALLAD IN THE WORKS OF AZIZ ALEM....331

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Martianova T.V.
OVERCOMING OF SOME CULTURAL DISCREPANCIES IN THE PROCESS OF INTERLINGUAL COMMUNICATION....332

Izmailova T.S.
ETHNOGRAPHIC ESSAYS BY THE EDUCATOR CH.E. AKHRIEV....335

Kartuzova M.V.
A.P. CHEKHOV AND N.S. LESKOV: ON THE ISSUE OF CREATIVE RELATIONS....337

Kurbanova E.M., Magomedova M.M.
ARTISTIC INTERPRETATION OF CHILDHOOD AND ITS EXPRESSION IN RASUL BAGOMEDOV'S SERIES OF WORKS "ADULTS ABOUT CHILDREN"....339

Ri K.K., Rukavishnikov V.S.
ACTUALIZATION OF MEANING WHEN TRANSLATING MODERN CHINESE LANGUAGE MODAL PARTICLES INTO RUSSIAN LANGUAGE....341

Sibiryakova S.N.
THE PRAGMATIC POTENTIAL OF ADJECTIVES IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF MOTIVATION (BASED ON THE MATERIALS OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF 19 CENTURY)....344

Song Yu
RATING OF UNIVERSITY AS A COMPONENT OF PR-STRATEGY OF ADVANCEMENT AT THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES....346

Tsi Yalun
THE CONCEPT OF "A TERM" IN THE CHINESE LANGUAGE TRADITION....349

Wang Zou Ying
STRATEGY FOR ADAPTING A FILM'S TITLE WHEN TRANSLATING IT FROM CHINESE INTO RUSSIAN....352

Akbash V.A., Bykova A.D.
LEXICAL VARIABILITY OF EUPHEMISMS OF THE CHINESE LANGUAGE IN HISTORICAL ASPECT....354

Gurushkin P.Yu.
THE MEDIATIZATION OF THE BREXIT CONFLICT....356

Lamina A.T.
PSEUDO-CARNIVAL IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....358

Pisarev L.V.
THE PROBLEM OF DUALISM DISPLAY OF THE DIVINE NATURE IN THE NOVEL BY G.K. CHESTERTON "THE MAN WHO WAS THURSDAY"....360

Tudueva A.K., Yankubaeva A.S.
STEREOTYPES OF THE ALTAI SPEAKERS THAT ARE REALIZED THROUGH THE MEANINGS OF THE LEXEME ALTAI....363

Huang Shaofei
RELATIONS BETWEEN THE CONCEPTS OF "POWER" AND "SOLIDARITY" IN RUSSIAN AND CHINESE ADDRESS FORMS....365

Anosova A.A.
THE FUNCTIONING OF PARTICIPLES IN THE HEADLINES OF THE NEWS AND ANALYTICAL ARTICLES IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....368

Bezmenova L.E., Dyugaeva I.D.
ALLUSIVE LANGUAGE GAME AS THE MAIN MARKER OF GAME POETICS (ON THE EXAMPLE OF V. NABOKOV'S NOVEL "PALE FIRE")....370

Guseykhanova Z.S.
THE ROLE OF THE METACONCEPT "LIFE EXTENSION" IN THE REFLECTION OF THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONALITY (BASED ON THE MATERIAL OF SHAKESPEARE'S SONNETS)....372

Dzhamaludinova Kh.G.
STUDY OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF THE NOVEL "SULAK THE WITNESS" BY M. KHURSHILOV....374

Knyazeva N.V.
BINOMINATIVE IDENTIFICATION SENTENCES: LOGIC-SYNTAX ANALYSIS AND COMMUNICATIVE ORGANIZATION....377

Kovalchuk L.P.
CONSTRUCTION OF THOUGHTS IN THE HEADLINES OF SISTER-CITIES' MASS MEDIA (ON THE BASIS OF CHELYABINSK REGION AND NOTTINGHAMSHIRE NEWS SITES)....379

Kosheleva A.L.
KHAKASS LEGENDS RECORDED BY N.F. KATANOV (1889-1892): CONTENT AND GENRE-STYLISTIC SPECIFICS....381

Anurova O.M., Ivanova N.Ya.
ON THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN AVIATION-TECHNICAL LITERATURE ILLUSTRATED BY THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP "AIRCRAFT CONTROL SYSTEM"....385

Gasanova K.M., Gasanova R.R.
LEZGIN APHORISTIC CREATIVITY....388

Islamova L.Ya., Islamova M.Ya.
THE THEME OF THE MOTHERLAND AND THE PEOPLE IN THE POETIC WORLD OF SAID CHAKHKIEV....390

Martazanov A.M., Martazanova Kh.M.
KAPITON CHAKHKIEV: WRITER, THINKER, HUMANIST....392

Petrova S.A.
THE IMAGE OF A LYRICAL HERO IN ROCK POETRY V.R. TSOI....394

Ovanesyan L.G., Klykova L.A., Yunusova E.B.
BIYANKA – VILLAGE OF FORGOTTEN FOLKLORE TRADITIONS (BASED ON THE MATERIALS OF THE FOLKLORE EXPEDITION)....396

Abramova E.K.
ELEMENTS OF ETHYMOLOGICAL ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF THE DESIGNATIONS OF DAYS OF WEEK IN FRENCH)....399

Gordeeva T.A., Bashkova L.R.
MELODIC CONTOUR OF TEXTS READ OUT ALOUD IN REGIONAL VARIANTS OF MODERN GERMAN....402

Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G.
THE SEMANTIC AND LEXICO-GRAMMATIC PROPERTIES OF THE MODAL VERB 肯 (kěn) IN CHINESE....405

Davletbaeva A.F.
THE COMPLEMENT OF DEGREE AS A MEANS OF IMPLEMENTING MODAL-EVALUATED VALUES IN CHINESE....407

Dzhamaludinova Kh.G.
HISTORICAL NOVEL IN AVAR LITERATURE....409

Dubova M.A., Sarkisyan O.B.
THE CONCEPT "TIME" IN THE AUTHOR'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE STORY OF I.A. BUNIN "VILLAGE")....411

Lin Limei, Sheremeteva E.S.
THE SPECIFIC CHARACTER OF VERBAL COLLOCATION OF THE ADVERB NAOBOROT AND ITS ROLE IN THE SENTENCE....413

Alekseev A.V.
HYPERTEXT AS A RESULT OF SEMANTIC COMPRESSION IN THE TEXTS OF WEB 2.0....416

Alieva Sh.A.
ARTISTIC EMBODIMENT OF THE THEME "POWER AND SOCIETY" IN THE BALLAD "THE DEATH OF MUSLIM ATAYEV" BY MAGOMED AKHMEDOV....419

Daurbekova Kh.Kh., Bekova M.R.
HISTORICAL NOVEL (BASED ON THE NOVEL "BERD" BY IBRAGIM DAKHKILGOV)....421

Zulpukarov K.Z., Sabiralieva Z.M.
ON THE QUESTION OF TEXT TYPOLOGY AS A COGNITIVE SPEECH WORK....423

Khaybulaeva M.M.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "BIHYINCHILI" (MASCULINITY) IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE AVARS....425

Kirillova E.O.
FAR EASTERN POETS OF THE SILVER AGE....427

Wang Hua
GENRE-DISCURSIVE SPECIFICITY OF THE FUNCTIONING OF SOMATISMS IN RUSSIAN LYRIC SONG....433

Long Zhichao
STRUCTURAL ANALYSIS OF FIGURES OF SPEECH IN PROVERBS....435

Ovcherenko U.
TRADITIONS OF THE GENRE OF ANTIUTOPIA IN D. NAKIPOV'S NOVEL "THE CIRCLE OF ASHES. THE NOVEL OF INTENTIONS"....437

Dzhamalova M.K., Gadzhimuradova Kh.M.
EXPRESSIVITY OF SINGLE-COMPOSITION PROPOSALS IN THE POETRY OF EVGENY YEVTUSHENKO....439

Magomedov D.M.
THE ROLE OF THE CATEGORY OF TRANSITIVITY / INTRANSITION IN THE ORGANIZATION OF STRUCTURAL TYPES OF SENTENCES IN DAGESTAN LANGUAGES....442

Mazanaev Sh.A., Mayorova G.V., Nurakhmedova Z.V.
CHRONOTOPE IN F. ABRAMOV'S ROMAN "HOUSE"....445

Olekhnovich O.G.
HISTORICAL ASPECTS OF FORMING AND FUNCTIONING OF THE RUSSIAN AND FOREIGN TERMINOLOGY OF PHARMACEUTICAL CHEMISTRY IN 17 C. (WITH REFERENCE TO DOCUMENTATION OF "CHEMIST'S ORDER")....447

Usmanova Z.A., Basova E.A., Lyakh E.F.
LINGUISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF MOVIE TITLES FROM FRENCH LANGUAGE INTO RUSSIAN AS A REFLEXION OF LINGUOCULTURAL SPECIFICITY OF TWO COUNTRIES....449

Rukavishnikova O.I., Chen Hezhou
WORD-FORMATION PROCESSES IN THE MEDICAL TERMINOLOGY OF THE CHINESE LANGUAGE (IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO RUSSIAN LANGUAGE)....451

Safina Z.M.
TRANSLATION OF A LITERARY TEXT IN THE LIGHT OF A NONLINEAR DYNAMICAL SYSTEM THEORY....453

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